

Andreia Filipa Mendes Pinto

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Setembro

20**20**

Andreia Filipa Mendes Pinto

Relatório de Estágio

Relatório submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO
1.º CICLO DO ENSINO

Agradecimentos

O caminho percorrido até então foi duro e de uma aprendizagem vasta, os momentos vivenciados enriquecedores e de uma alegria extrema junto daqueles que me farão sempre imensamente feliz.

Dedico esta conquista aos meus pais, a todos os seus ensinamentos, sentido de luta e responsabilidade para alcançar os meus objetivos, com humildade e respeito. Ao meu pai, a minha estrela, que certamente está orgulhoso da sua “faneca”. A tua garra, perseverança em lutar mesmo não tendo forças, o teu exemplo, a tua humildade, respeito pelo outro e o facto de teres sido sempre um ser trabalhador e batalhador, fizeram de mim a mulher que sou hoje. À minha mãe por todas as palavras de motivação e por nunca me deixar desistir mesmo nos momentos mais difíceis e por ter partilhado comigo todas as alegrias e conquistas que tenho vindo a alcançar.

Aos meus irmãos e à minha cunhada que me incentivaram sempre, desde o primeiro dia desta longa caminhada, até ao fim, com palavras que me aqueceram o coração, com força, incentivo, admiração, coragem e determinação. À minha afilhada e à minha sobrinha, os meus raios de sol, que me fizeram rir e encheram o coração com sorrisos, e desculpem por todos os momentos que perdi por escolher dedicar-me a um dos meus sonhos.

Ao Henrique, o meu porto de abrigo, um dos grandes pilares da minha vida. Obrigada por todas as palavras de motivação e de força para continuar a batalhar. Obrigada pelo amparo, pela paciência, pela ajuda e conforto em todos os momentos de angústia e de frustração. Obrigada por me teres escutado. Obrigada por me teres feito sempre feliz. Mas acima de tudo obrigada por partilhares comigo todas as vitórias e conquistas da minha vida que não tinham o mesmo sabor sem ti do meu lado.

À Ana, à Beatriz e à Rita que foram as primeiras a entrar neste barco e a levá-lo a bom porto, obrigada por todas as palavras de incentivo, força, carinho e admiração. Obrigada por todos os momentos de alegria, por todas as gargalhadas e discussões que tivemos. Obrigada à Terra dos Amigos Para Sempre, por me ter dado a possibilidade de conhecer as Amigas para Sempre.

A ti Mariana, muito mais do que par pedagógico, minha amiga e companheira, obrigada por todos os momentos que vivenciamos, por todas as conversas longas, por todos os ensinamentos que me proporcionaste e por termos feito este caminho juntas, um caminho feliz e recompensante.

À Ana, à Bibiana, à Rita e à Susana, obrigada por toda a força que sempre me deram, sempre os apoiamos umas às outras e incentivamos para nunca desistir. Obrigada por todas as experiências e bons momentos que passamos juntas.

Às supervisoras institucionais, Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Susana Sá, muito obrigada por tudo aquilo que me proporcionaram, por toda a compreensão, pela partilha de saberes e de conhecimentos, por toda a disponibilidade e dedicação, por todas as questões e reflexões realizadas que me permitiram crescer pessoal e profissionalmente.

Às orientadoras cooperantes, à Educadora e à Professora por me terem recebido de braços abertos, por termos cooperado e colaborado tão intensamente, e por terem embarcado em todas as aventuras que tinha idealizado.

Por fim, e às mais importantes, a todas as crianças que vivenciaram um dos momentos mais desafiantes e bonitos da minha vida, que deram sentido a este percurso e encheram o meu coração com alegria, carinho e amor.

RESUMO

O relatório de estágio em análise evidencia um conjunto de aprendizagens e práticas desenvolvidas, na Prática Educativa Supervisionada, vivenciada nas valências da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa perspetiva reflexiva e crítica sobre o desempenho e construção da identidade de um profissional de educação com perfil duplo. Durante todo o percurso de formação inicial a prática consolidou-se com os referentes teóricos e legais, da construção de saberes da praxis, através das peculiaridades dos contextos educativos e das crianças, perspetivando o seu desenvolvimento global.

Neste documento evidencia-se que ao longo da Prática Educativa a criança foi colocada no centro da aprendizagem, sendo ela um sujeito ativo na construção do seu conhecimento, bem como na valorização dos seus conhecimentos, interesses e necessidades, favorecendo uma prática congruente e integradora. Neste seguimento, a Metodologia de Investigação-Ação, no seu processo cíclico de observação-planificação-ação-avaliação, permitiu transformar e melhorar a *praxis*, bem como tornar a futura docente mais indagadora, reflexiva, crítica e investigadora, desenvolvendo competências que permitam um crescimento a nível pessoal e profissional.

Palavras-chave: Metodologia Investigação-Ação; Identidade profissional docente; Criança; Docente reflexivo.

ABSTRACT

The internship report under analysis highlights a set of learning and practices developed, in Supervised Educational Practice, experienced in the valences of Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education in a reflexive and critical perspective on the performance and construction of the identity of an education professional with a double profile. During the whole course of initial training the practice was consolidated with the theoretical and legal references, the construction of knowledge of praxis, through the peculiarities of the educational contexts and children, looking at their overall development.

This document shows that throughout the Educational Practice the child has been placed at the centre of learning, being an active subject in the construction of his knowledge, as well as in the valuing of his knowledge, interests and needs, favouring a congruent and integrating practice. In this follow-up, the Research-Action Methodology, in its cyclic process of observation-planning-evaluation, has allowed transforming and improving the praxis, as well as making the future teacher more inquiring, reflective, critical and researching, developing skills that allow a growth at personal and professional level.

Key-words: Action-Research Methodology; Teaching professional identity; Child; Reflective teacher.

ÍNDICE

Índice de figuras	vi
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	vii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	1
1. Educação e conceções paradigmáticas	1
2. Educação Pré-Escolar e Modelos Curriculares	8
3. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
Capítulo II – Caraterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	26
1. Caraterização do contexto educativo	26
2. Caraterização do Contexto Educativo da Educação Pré-Escolar	30
3. Caraterização do Contexto Educativo do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	36
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas	47
1. Percurso vivenciado na Educação Pré-Escolar	48
2. Percurso vivenciado no 1.º CEB	61
Reflexão Final	75
Referências Bibliográficas	78
Normativos legais e outros documentos	91

Índice de figuras

Figura 1 - O papel do docente	6
Figura 2 - Modelos Curriculares que influenciaram a Prática Educativa Supervisionada	13
Figura 3 -A Escola Inclusiva e a diferenciação pedagógica	25
Figura 4 - Processo Cíclico da Metodologia de Investigação-Ação	45
Figura 5 - Criança a pintar o jogo do equilíbrio respeitando os limites das delineações realizadas previamente	61
Figura 6 - Grupo a pintar o jogo do equilíbrio utilizando o molde construído para a representação dos pés	61
Figura 7 - F. a explorar livremente a caixa	68
Figura 8 - Aluno a realizar a correspondência do número à quantidade	68

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

1.º CEB – Ciclo do Ensino Básico
AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
AE – Aprendizagens Essenciais
DL – Decreto-Lei
EE – Encarregados de Educação
EPE – Educação Pré-Escolar
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM – Movimento da Escola Moderna
MIA - Metodologia de Investigação-Ação
MTP – Metodologia Trabalho por Projeto
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAFC – Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular
PE – Projeto Educativo
PES – Prática Educativa Supervisionada
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Apresenta sucintamente o percurso formativo vivenciado, envolto na construção de saberes e em todo o percurso e conhecimento adquirido ao longo das ações educativas desenvolvidas, em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Enaltece-se que a formação inicial, e a diversidade de Unidades Curriculares ao longo do Mestrado proporcionaram a construção de conhecimentos culturais, científicos, éticos, técnicos e pedagógicos, devidamente articulados, que deram sentido a todo o processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal da futura docente. A Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada, em ambas as valências, foi basilar para o desenvolvimento de conhecimentos não só para a realização do presente relatório de estágio, mas também para a construção de saberes inerentes à prática educativa desenvolvida. Tornando a futura docente mais observadora, indagadora, com capacidade para planificar, refletir e avaliar, assumindo assim uma postura reflexiva e investigadora.

Deste modo, o estágio profissionalizante realizou-se numa instituição pública pertencente ao grande Porto, sendo o percurso iniciado na EPE, presencialmente e finalizado no 1.º CEB, tanto em regime presencial, como de ensino a distância. A conjectura vivenciada, devido à situação epidemiológica, promoveu a reorganização e reinvenção de uma praxis adequada à realidade da sociedade, tendo em vista o desenvolvimento holístico daquela que é o centro da educação, a criança.

Deste modo, no que concerne à estrutura do relatório de estágio, seguido da introdução, o mesmo é estruturado em três capítulos, subdivididos, que pretendem enaltecer as especificidades dos dois níveis educativos, findando com uma reflexão crítica das experiências, aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da PES. Apesar de existirem estas divisões, importa evidenciar que todos os capítulos se complementam e unificam, uma vez que

contribuíram para a construção do saber profissional. Seguindo esta ideologia o primeiro capítulo apresenta os referentes teóricos e legais que suportaram o processo formativo, e sobretudo a Prática Educativa Supervisionada comuns às duas valências, e posteriormente das especificidades de cada valência.

O segundo capítulo evidencia, a princípio, a caracterização da instituição cooperante, seguidamente, as particularidades de ambos os níveis educativos. E por fim, uma aproximação à metodologia de investigação-ação, que suportou as práticas educativas, com as suas etapas fundamentais, envolto num processo cíclico, que se tornaram essenciais para o desenvolvimento de uma docente mais observadora, indagadora e reflexiva.

Por fim, o terceiro capítulo elenca descritiva, reflexiva e criticamente algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas em ambos os contextos, tanto presencialmente como através do ensino a distância, envoltas no quadro teórico elencado no primeiro capítulo, bem como da observação e reflexão realizada para o desenvolvimento do segundo capítulo. Destaca-se ainda o impacto que as práticas desenvolvidas causaram nas crianças e o crescimento pessoal e profissional da docente estagiária.

O culminar do presente relatório destaca uma metarreflexão que alberga uma síntese reflexiva de todo o processo de formação da futura profissional de educação, evidenciando o crescimento sentido e a pluralidade de saberes adquiridos ao longo do percurso vivenciado.

Capítulo I – Enquadramento teórico e legal

O presente capítulo visa explicar os referenciais teóricos e legais que se demonstraram fundamentais para a Prática Educativa Supervisionada e que apoiaram a docente estagiária enquanto futura profissional de educação. Nele elencam-se três subcapítulos: o primeiro que apresenta o enquadramento legal e teórico comum aos dois níveis educativos; o segundo centra-se na evolução da Educação Pré-Escolar, acompanhando o desenvolvimento da criança e do profissional de educação de infância, e por fim, o terceiro que evidencia a evolução do 1.º CEB, e o perfil do professor do 1.º CEB.

O exercício da profissão docente requer conhecimento pedagógico, em que o saber-fazer e teoria-prática estão intrinsecamente ligados, uma vez que é necessário o conhecimento científico para que as especificidades da praxis sejam compreendidas e suportadas (Silva, 2013). Desta forma, a articulação dos saberes teóricos evidenciados ao longo do capítulo I evidenciaram-se como essenciais ao longo da PES, uma vez que a docente estagiária construiu saber sobre a prática, adequando as suas formas de refletir e de agir sobre a mesma.

1. Educação e conceções paradigmáticas

A educação é um direito de todos os cidadãos, tal como é explanado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e na Convenção dos Direitos da Criança (1989). Para além de ser um direito humano, é visto como um meio de promover não só o respeito pelos direitos humanos, mas também a paz, capaz de desenvolver o espírito democrático, crítico, e criativo, do cidadão, levando-o a respeitar sempre os outros, bem como as suas opiniões (UNESCO, 2000 & Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 2.º).

Em Portugal, o direito à educação e ao seu acesso surge no Sistema Educativo, através da Constituição da República Portuguesa, reforçando um ensino

universal, gratuito e obrigatório que salienta o facto deste ter o dever de garantir “uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º46/1986, de 14 de outubro, artigo 1.º). O Estado tem de garantir que todas as crianças têm acesso, e igualdade de oportunidades e responder às necessidades delas e da sociedade.

Neste sentido, para se garantir o acesso à educação, fazem parte do Sistema Educativo a Educação Pré-escolar (EPE) considerada complementar à ação educativa da família; a Educação Escolar abrangida pelos ensinos básico, secundário e superior e a Educação Extra-escolar que “engloba actividades de alfabetização e de educação de base” (Lei n.º46/1986, de 14 de outubro, artigo 4.º).

Tendo em consideração, o direito da criança, à educação, preconiza-se, a relevância de respeitar as suas “caraterísticas, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”, devendo assim os sistemas de educação estarem devidamente organizados e adaptarem-se às caraterísticas de todas as crianças (Declaração de Salamanca, 1994). Neste sentido, as instituições educativas, devem assegurar uma educação de qualidade a todos valorizando a essência de cada criança, e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada uma (Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas da Criança, referenciada por Costa, 1999, Pereira, Crespo, Croca, Breia & Micaelo, 2011).

Nesta continuidade, é imprescindível salientar os quatro pilares da educação de Delors et al. (1996). Na sua ótica a educação deve “fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (p.77), proporcionando à criança, ferramentas para que seja capaz de explorar o mundo que a rodeia e agir sobre o mesmo. A par deste mundo em constante mudança, Delors et al. (1996), reconhecem a importância de se aproveitar todas as oportunidades para “atualizar, aprofundar e enriquecer” (p.77) conhecimentos, ao longo da vida, e não somente, nos primeiros anos. Assim, os autores denotam aqueles que serão os pilares do conhecimento e da construção de aprendizagens fulcrais, nomeadamente: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (p.77), que se complementam. Estes pilares ao longo da PES, foram basilares para a futura docente, pois foi desenvolvida uma

identidade pessoal com características únicas, com a utilização de instrumentos essenciais para construir conhecimento, assente numa colaboração constante com todos os agentes educativos, seguindo o saber teórico e científico.

Em concordância com o que foi referido previamente, torna-se fundamental refletir sobre o papel do docente, que nesta formação detém um perfil duplo, de Educador/a de Infância e Professor/a do 1.º CEB. Um docente encontra-se num processo de aprendizagem contínuo, pois a sua formação baseia-se numa “formação contínua que complementa e actualiza a formação inicial numa perspetiva de educação permanente” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 30.º, n.º 1, p.3075) indo ao encontro da perspetiva de Delors et al. (1996), visando a educação ao longo da vida. Desta forma, o mesmo deve estar em constante atualização, aprofundamento e enriquecimento de conhecimentos, de forma a promover aprendizagens curriculares com qualidade e devidamente fundamentadas (Delors et al., 1996; Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

O DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, descreve as dimensões de desempenho dos profissionais de educação -profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e na relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida - em que o docente deve fomentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade e significativas, através de estratégias diferenciadas, respeitar as diferenças culturais e pessoais de cada criança, e envolvê-las no processo de aprendizagem. A par do que foi referido a proatividade deve ser uma das suas competências, associada à criatividade e à inovação, promovendo um ambiente educativo inovador, capaz de permitir o desenvolvimento holístico e integral da criança. É um ser detentor de saberes profissionais, curriculares e disciplinares que aliados permitem uma *praxis* adequada, conjuntamente com atitudes, competências e capacidades que o constituem.

Para além disso, deve ser reflexivo, crítico, autónomo, colaborativo, deve fundamentar-se em reflexões partilhadas, fomentando, essencialmente, o desenvolvimento da criança, bem como a sua participação ativa nas aprendizagens, para serem mais significativas, algo que é perceptível ao longo do capítulo III (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996 & Alarcão, 2001). A figura 1 evidencia de uma forma geral o papel, as características e competências que um docente deve ter durante o processo de ensino e aprendizagem, com uma

formação contínua ao longo da vida e nesta formação detentor de um perfil duplo de educador/a de infância e professor/a que permite um conhecimento vasto sobre o desenvolvimento da criança.

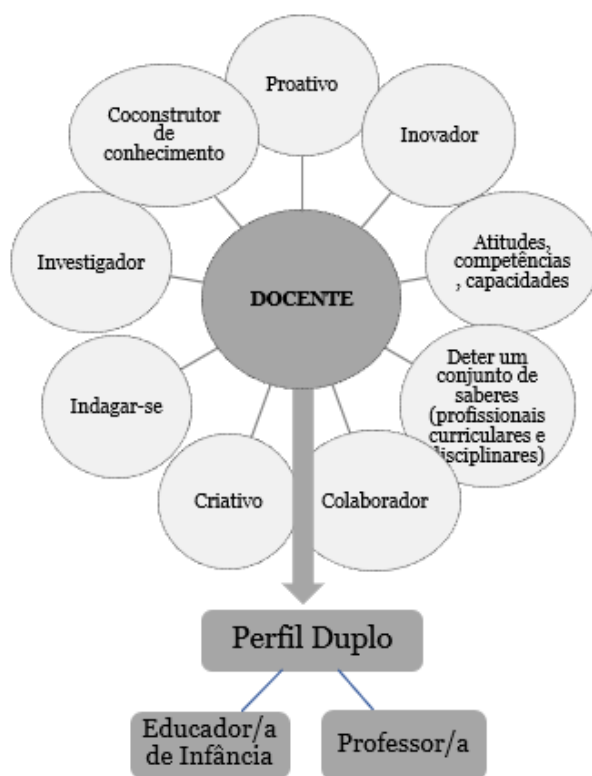


Figura 1 - O papel do docente

(Baseado nas perspetivas de Nóvoa, 2017a, Ribeiro, 2019 & Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto)

A formação inicial da futura profissional de educação detém o perfil duplo permite também proporcionar diversas aprendizagens curriculares às crianças e destaca-se como uma atenuante no processo de transição, seja de caráter horizontal ou vertical. As transições horizontais, que fazem parte da vida quotidiana, como é o caso das crianças, que frequentam instituições educativas, que transitam do ambiente familiar para o contexto da organização educativa e que segundo Cardoso (2018) a continuidade horizontal “pressupõe uma conceção de escola, comunidade educativa, que aceita influências exteriores e organiza-se em função das mesmas” (p. 16). As transições verticais, são

produzidas e instituídas pelos sistemas educativos em que a idade da criança origina a transição de uma etapa para outra, muitas vezes, para outro estabelecimento de ensino (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Esta continuidade vertical, diz respeito à perspetiva do desenvolvimento da criança como um processo evolutivo, integrado, assente numa organização curricular que converte a sequencialidade educativa num “projeto integrado de formação” (Zabalza, 2004, citado por Cardoso, 2018).

Deste modo, segundo Rivero e Díaz (2007) os docentes têm um papel crucial no momento de transição a fim de diminuir insegurança, medos e dúvidas e, ao mesmo tempo, despertar na criança o gosto por novas aprendizagens. Os autores consideram que é essencial que esta esteja preparada emocionalmente, que se sinta segura de si e do meio que a envolve, física e cognitivamente. Os documentos orientadores afirmam que os docentes que trabalham no mesmo edifício escolar, deveriam juntar os grupos e trabalharem colaborativamente para uma integração mais facilitada (Lopes da Silva et al., 2016). Indo ao encontro da perspetiva dos autores supracitados, ao longo da PES, em contexto presencial, promoviam-se práticas em que as crianças da EPE desenvolviam atividades em conjunto com as do 1.º CEB, e vice-versa.

O trabalho colaborativo entre docentes, permite que através da interação dinâmica de diversos saberes específicos sejam alcançados melhores resultados, em que cada indivíduo “tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular” (Roldão, 2007, p. 28), nomeadamente na partilha de experiências e saberes, perspetivando-se como um contributo para a melhoria das práticas educativas e de enriquecimento profissional (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, artigo 4.º & Roldão, 2007). De facto, ao longo da PES desenvolveu-se um trabalho colaborativo com todos os intervenientes, sendo intensificado em contexto de ensino a distância, que será especificado no capítulo III.

Por vezes, quando o docente desafia a criança, atribui-lhe o papel de “agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9), em que esta é o centro do seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013). No entanto, antigamente, não lhe era concebido um papel ativo, na sua educação, mas sim passivo, isto devido essencialmente a uma pedagogia transmissiva em que a criança era um recetor de saberes e um ser passivo dos conhecimentos (Roldão, 2007). O docente era

a figura central do processo educativo, sendo detentor de todo o saber. Assim, e tendo em conta as transformações da sociedade, a educação, tem sofrido diversas alterações, em que o docente já não é visto como um ser autoritário e figura central no processo educativo, mas sim como um mediador, um promotor de experiências, e sobretudo um apoio para a procura por parte das crianças, na gestão e orientação dos conhecimentos (Delors et al., 1996; Menezes, 2014). Ao longo das práticas desenvolvidas na PES procurou-se ter um papel de mediador, elevando a criança ao centro da aprendizagem e orientando-a.

Desta forma, atualmente, defende-se que a criança, deve através da interação com o meio, ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, acabando assim por a aprendizagem ser mais significativa, e existindo um maior desenvolvimento da sua autonomia, bem como ser mais cooperativo, investigador e interventivo nas decisões que devem ser tomadas (Fosnot, 1996; Portugal, 2009 & Gonçalves, 2019). Associado a esta ideologia surge a perspetiva construtivista de Piaget, que defende que a criança deve ter um papel ativo no processo educacional, e que evolui consoante o desenvolvimento, e a reorganização que faz dos novos conhecimentos, bem como na organização entre aquilo que descobrem e o que já sabem (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé, & Zabalza, 1999)

A perspetiva socioconstrutivista, de Vygotsky vai ao encontro desta ideologia em que a criança estabelece relações com o mundo que a rodeia, experienciando-o de forma particular, e de forma colaborativa com os outros. Sendo que quando interage com o adulto desenvolve a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), promovendo assim a aprendizagem que resultará no desenvolvimento pessoal do indivíduo, no entanto, o profissional de educação deve ter em consideração que as conceções do meio físico e social, são díspares de criança para criança, uma vez que cada uma o interpreta à sua maneira (Boiko & Zamberlam, 2001; Melo & Veiga, 2013)

Neste seguimento, Bronfenbrenner numa perspetiva teórico-metodológica, constituída por quatro níveis, - microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema - tem como finalidade interpretar as relações estabelecidas entre o indivíduo e o meio. Desde o ambiente familiar e o meio que o rodeia, bem como as interações existentes entre ambos e a globalidade de padrões culturais, ideologias, crenças e valores que as crianças vão adquirindo ao longo do seu desenvolvimento (Bhering & Sarkis, 2009; Ferreira & Marturano, 2008).

Assim, a perspectiva de Brofenbrenner permite compreender que o desenvolvimento da criança, está dependente das características biopsicológicas e das características dos contextos em que está inserida e das relações que ao longo da vida vai adquirindo. A escola, a família e a criança estão interligados, se a escola e a família trabalharem de forma conjunta isso vai aumentar a autoestima da criança, a sua produtividade, vai sentir-se mais envolvida e com mais capacidades de aprendizagem visto que se está a sentir valorizada por todos os que a rodeiam, tendo assim uma influência e um impacto positivo no seu desenvolvimento e no seu aproveitamento escolar (Vasconcelos, 2018).

Atendendo ao facto da interação entre os docentes e os encarregados de educação das crianças (EE) ser crucial não só para a socialização da criança, como também para o seu desenvolvimento no presente e no futuro, importa refletir sobre a mesma, não esquecendo que estes são os primeiros ambientes sociais que propiciam estímulos às crianças (Diogo, 1998). Pretende-se, então, que as famílias e a escola colaborem de forma harmoniosa, em prol do bem-estar das crianças, numa relação baseada no respeito mútuo, para que haja um ambiente harmonioso de partilha, onde os pais tenham a possibilidade de dar opinião, trocar pontos de vista e informação, sem que o docente se sinta atacado, avaliado e até mesmo criticado (Picanço, 2012). Esta situação foi vivenciada de uma forma mais intensa em contexto do 1.º CEB, a distância, pois foi necessário procurar e saber não só a opinião dos EE, bem como, compreender o contexto familiar para adequar as práticas. Mas, na valência da EPE este contato era realizado diariamente, em que o envolvimento no projeto desenvolvido fez despertar um maior entusiasmo e interesse nas crianças. Ressalta-se o facto de estas interações melhorarem a qualidade educativa e o sucesso escolar das crianças, mas também para a compreensão por parte da docente estagiária das diferentes realidades que cada uma delas vivia.

Em suma, visto que a educação é um direito de todos, o docente deve estar em constante formação para assim conseguir responder às necessidades e interesses de todas as crianças e fazer com que estas sejam os principais autores no processo educativo. A par de tudo isto, a inovação surge, e com ela a necessidade de aprimorar as práticas, atendendo também à era tecnológica que vivemos, as Tecnologias de Informática e Comunicação fazem parte do quotidiano das crianças. No entanto, é necessário que a sua utilização, com o intuito de promover a aprendizagem da criança nas diversas áreas do saber, seja

feito de forma consciente e contextualizada, visando as TIC como uma ferramenta (Flores, Peres & Escola, 2013). De facto, o recurso às mesmas, foi essencial ao longo de toda a PES, mais intensificada em contexto de ensino a distância, que promoveu uma aproximação entre todos os intervenientes e de práticas pedagógicas mais ricas que serão evidenciadas no capítulo III.

A evolução da educação permitiu que a construção da identidade profissional docente se tornasse mais completa, devido ao referencial teórico alargado, mas também à capacidade de se adaptar aos contextos e às realidades, e de se conhecer e compreender a si próprio, como um profissional reflexivo e crítico (Flores, 2016, Teixeira, Batista & Graça, 2017). Capaz de promover aprendizagens significativas, diversificadas e ricas, às crianças. A par de tudo isto, o perfil duplo do docente das duas valências, permite uma maior construção de saberes e que garantem o desenvolvimento integral da criança, deste modo, é necessário compreender algumas das especificidades dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB que serão evidenciadas seguidamente.

2. Educação Pré-Escolar e Modelos Curriculares

A Educação Pré-Escolar é um nível educativo cuja sua frequência tem um carácter facultativo, pois não está inserida na escolaridade obrigatória, e é uma etapa primordial no processo de educação, destinando-se a crianças com idades entre os três anos e a idade fundamental para o acesso ao ensino básico (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 3.º). Esta valência é considerada, tal como evidenciado na Lei Quadro da EPE, como sendo “a primeira etapa básica no processo de educação ao longo da vida” (Decreto-Lei (DL) n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º), uma etapa primordial no processo de educação, que se destina a crianças entre os três e a idade fundamental para o acesso ao ensino básico.

A EPE, não teve a mesma conotação desde sempre, ocorrendo ao longo dos anos uma significativa transformação, pois durante o período Monárquico, as

crianças ficavam a cargo de instituições religiosas, ou de amas de leite, que recebiam as crianças em sua casa, por razões económicas. No entanto, as elevadas taxas de mortalidade fizeram com que considerassem os problemas da infância como prioritários, assim, através da Declaração dos Direitos do Homem, abriram-se novos horizontes para a EPE, em que esta deveria ter um carácter institucional, sendo criada em 1834, a primeira instituição de Educação Infantil (Cardona, 1997, Lopes, 1993 & Torgal, 1993, referenciados por Mesquita-Pires, 2007).

Somente, na primeira República é encarada como basilar e consciente, sendo assim apresentada uma escola infantil, como um meio de igualdade social (Mesquita-Pires, 2007). Já em 1977 instituiu-se a rede pública da EPE que tinha como principais objetivos “favorecer o desenvolvimento harmónico da criança; contribuir para corrigir as desiguais condições socioculturais no acesso ao Sistema escolar” (Lei nº 5/1977, de 1 de fevereiro), sendo estas dependentes do Ministério da Educação (Cardona, 1997).

Neste seguimento, em 1986, com o surgimento da LBSE, são explanados objetivos para as crianças da EPE, nomeadamente: promover a estimulação das capacidades de cada criança; fomentar o seu desenvolvimento pessoal, integral e social de forma holística; valorizar hábitos de higiene e saúde; bem como, promover a integração e cooperação estreita das e com as famílias em todo o processo educativo (Lei n.º46/86, de 14 de outubro).

A par deste desenvolvimento da EPE, em Portugal, importa evidenciar o papel preponderante do educador de infância. O mesmo deve gerir o currículo consoante o grupo, as características observadas, as necessidades e os interesses; definir a metodologia ou as metodologias a adotar, sendo estas passíveis de serem alteradas, tendo em conta as características e o desenvolvimento do mesmo; organizar as dimensões do ambiente educativo; deve registar, planear, agir, documentar para posteriormente interpretar e avaliar de forma reflexiva; proporcionar um ambiente rico e diversificado que diligencie aprendizagens significativas para o desenvolvimento holístico das crianças. Cabe ao educador de infância orientar-se pelos modelos curriculares e pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que corporizam a sua intencionalidade educativa assente nos objetivos gerais evidenciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Para além destes documentos surgem também o Projeto Curricular da

Instituição e o Projeto Curricular do Grupo, que são essenciais para as ações educativas dinamizadas de forma intencional (Circular n.17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Sendo que a construção e o desenvolvimento gradual destes documentos deve ser feita de forma colaborativa e de carácter flexível, o que se verificou no contexto educativo, uma vez que todas as semanas as educadoras de infância se reuniam para delinear as atividades a serem incorporadas no Plano Anual de Atividades, tendo em consideração as características das crianças. De facto, o currículo deste nível educativo constrói-se, desenvolve-se e gere-se, tendo em conta, as especificidades de cada criança, focando-se sempre no seu bem-estar, e em propostas de atividades que potencializem a articulação dos saberes.

A avaliação detém também um carácter importante na gestão e construção do currículo, tendo uma dimensão formativa, pois centra-se na integridade de cada criança, ou seja, nas suas dificuldades e particularidades, assumindo um processo contínuo. Pois esta deve compreender quais as suas dificuldades, se as vai conseguindo ultrapassar e de que modo é que o consegue fazer. Neste sentido, quando se fala em avaliação fala-se de “um processo que deve ser continuado, participativo e democrático” (Portugal & Laevers, 2018, p.7) que permite a recolha de informação crucial e sistemática, devendo ser analisada e refletida (Circular n.º 4 / DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril).

Para além do que foi evidenciado, o educador deve ser detentor de fundamentos teóricos que sustentem a sua prática pedagógica e lhe permitam refletir sobre a mesma, bem como, deve recorrer “ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, artigo 4.º & Miguez, 2004). Assim, os educadores de infância recorrem para além dos documentos já evidenciados, a modelos curriculares para a EPE, de forma a guiarem a sua prática, sendo que na PES, foram essenciais os modelos da Pedagogia em Participação, Reggio Emilia, Montessori, High Scope e Movimento da Escola Moderna e pela Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) que é influenciada por alguns modelos curriculares.

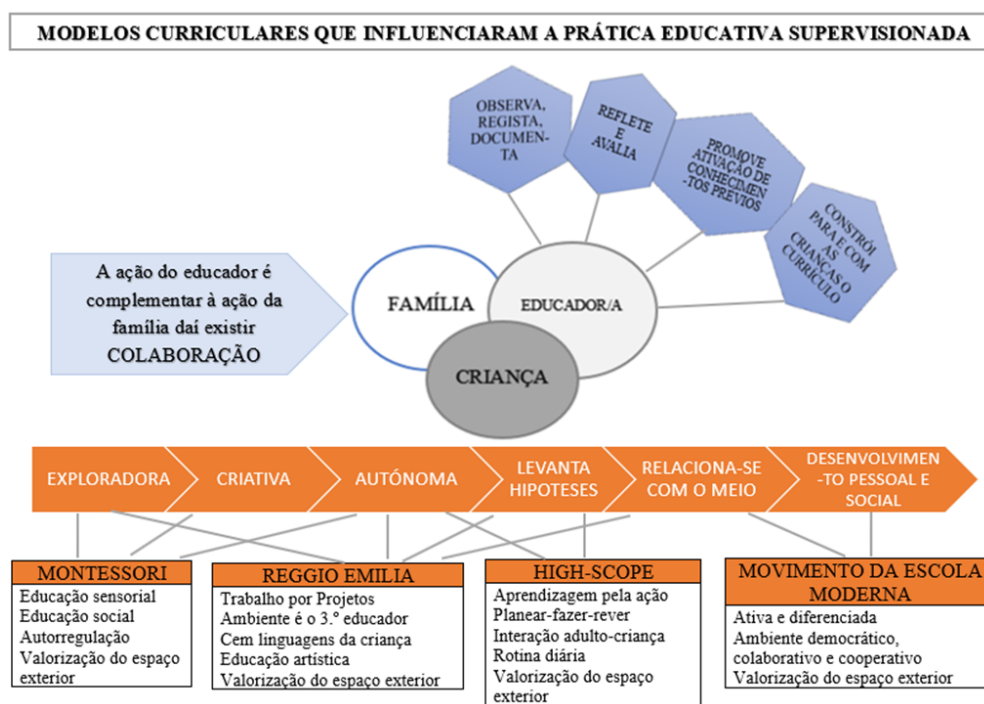


Figura 4 - Modelos Curriculares que influenciaram a Prática Educativa Supervisionada

(Baseado em Edwards, Gandini & Forman, 2016, Hohmann & Weikart, 2007, Niza, 2007 & Oliveira-Formosinho, 2007)

Através do esquema evidenciado salienta-se o facto de a criança em todos os modelos curriculares se encontrar no centro do processo de aprendizagem, sendo que o papel que lhe é atribuído tem características iguais em alguns dos modelos. Deve contribuir com os seus próprios conhecimentos, ideias e sentimentos nas tomadas e partilhas de decisão. O mesmo acontece com o papel do educador que em todos deve observar, disponibilizar recursos e organizar o ambiente educativo de forma a promover aprendizagens às crianças e estar em constante cooperação e colaboração com a família. Com o intuito de compreender as características e o papel que todos os agentes educativos desempenham em cada um dos modelos curriculares evidenciados no esquema 1, os mesmos serão apresentados de forma um pouco mais aprofundada.

Relativamente à pedagogia de Reggio Emilia, surgiu em Itália, e o seu sistema de educação é considerado “um dos melhores sistemas de educação do mundo”

(Newsweek, 1991, referenciado por Edwards, Gandini, Forman, 2016, p. 23), dado que a relação, a interação, cooperação e a comunicação entre a criança, os educadores e as famílias são a base do mesmo (Oliveira-Formosinho, Spodek, Clark Brown, Lino, Niza, 1996). Neste modelo a criança é vista como um ser capaz de explorar o mundo que a rodeia, bem como denotar novos sentidos aos materiais que estão ao seu dispor e ser considerada “competente para levantar hipóteses, testar as suas ideias, investigar e produzir conhecimento” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 97). Representando-as expressando-se através do movimento, das representações visuais, da dramatização e da música, surgindo assim o conceito das cem linguagens da criança (Edwards, Gandini & Forman, 2016).

Nesta continuidade, o educador surge como um orientador, estimulador de diálogos, proporcionador de oportunidades e de um ambiente que dê largas à imaginação da criança. Um ser disponível, consciente, coconstrutor do conhecimento, acompanhá-la em todo o processo de aprendizagem, devendo “aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender sozinhas” (Edwards, Gandini, Forman, 2016, p.96). Torna-se necessário referenciar o ambiente confortável, flexível, modificador, e atualizado, sendo considerado como o terceiro educador, tendo sempre em conta as necessidades, os interesses e a construção do conhecimento da criança. Devendo passar por diferentes modificações ao longo do ano letivo, e os materiais que o constituem podem ser disponibilizados pela família, promovendo assim uma sensação de conforto e de atribuição de um significado verdadeiro sobre os mesmos.

A Pedagogia Montessoriana, tem tudo adequado e construído à medida da criança, desde as estruturas, como o mobiliário e todo o espaço envolvente para o seu desenvolvimento, algo evidente no contexto de sala. Centra-se, essencialmente, numa educação sensorial, preparando-a para a vida prática e real; de carácter individual, em que esta tem liberdade para fazer as suas próprias escolhas, transformando-se progressivamente no adulto, sem qualquer tipo de imposição feita pelo educador; perspectiva a educação social, ou seja, a cooperação entre pares, somente como um prazer (Silva, 1964; Montessori, 1965 & Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza, 2007).

Neste sentido, Maria Montessori, uma das principais pedagogas deste modelo, considera que a criança está sempre em constante desenvolvimento e é reconhecida como um “explorador, um pequeno cientista a observar e

desvendar o mundo” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza, 2007, p.107), como um ser biológico e observador. Assim, ao longo da PES o par pedagógico, teve em consideração o material montessoriano, essencialmente, sensorial, construído com base em deliberadas características, tais como, a cor, a forma e a dimensão, tendo por base uma observação constante das necessidades das crianças. Pois segundo a Pedagogia Montessoriana, o adulto deve compreender a criança, através da observação; interpretar as suas necessidades, promover um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, e proporcionar a manipulação de materiais adequados face ao seu crescimento, desenvolvimento e necessidades (Montessori, 1965).

O Modelo Curricular High-Scope, centra-se numa perspetiva de aprendizagem pela ação, apoiando-se numa perspetiva cognitivo-desenvolvimentista, ou seja, o desenvolvimento acontece de forma gradual, através de diferentes estádios. Neste caso, seguindo a linha de pensamento de Piaget (1969, 1970, referenciado por Hohman & Weikart, 2007) o grupo situava-se no estágio pré-operatório de desenvolvimento. Diariamente era tido em consideração o processo de “planear-fazer-rever” (Hohman & Weikart, 2007, p. 8), em que as crianças expunham as suas intenções, colocavam-nas em prática. Posteriormente, refletiam sobre elas, tendo o adulto o papel de escutar, apoiar, encorajar, colocar em prática estratégias de interação favoráveis e positivas, apoiar os diálogos e ter um papel decisivo na organização do ambiente educativo em prol das necessidades e interesses do grupo (Hohman & Weikart, 2007 & Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Existindo assim, uma rotina diária “constante, estável e, portanto, previsível pela criança” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p. 70) que permite à criança ganhar autonomia e assim ser co-construtora da gestão do seu tempo e do seu conhecimento.

Quanto ao Movimento da Escola Moderna este relaciona-se com o socioconstrutivismo, pois privilegia a cooperação entre os atores, dando relevância às suas relações para a construção do conhecimento, e assenta num ambiente democrático (Niza, 2007; Niza, 2013). Este modelo dá primazia aos instrumentos de pilotagem – mapa de presenças, mapa de atividades, mapa do tempo, calendários dos aniversários - que auxiliam o educador e as crianças na gestão das atividades, e à definição de diferentes áreas de atividade à volta da sala (Niza, 2013). Ambos os constituintes pertencentes à organização do contexto educativo serão especificados no capítulo II, uma vez que serviam

como base para a organização do grupo e do espaço. O MEM assenta numa visão democrática em que a criança se desenvolve pessoal e socialmente, promovendo a sua participação e a sua relação entre o meio que a rodeia e o contexto de sala (Oliveira-Formosinho, 2007).

Os modelos evidenciados intersetaram-se ao longo da ação desenvolvida na PES, uma vez que cada um correspondia às necessidades de cada criança. Cada um adequava-se a ações educativas específicas, referentes à autonomia, aos interesses e à organização - MEM e High-Scope -, à disponibilização de materiais e à liberdade de criação principalmente com Montessori e Reggio Emilia, mas todos os modelos permitiram que a criança fosse um ator presente no seu desenvolvimento. A par disso, contribuíram para o desenvolvimento profissional da docente estagiária pois quando se conhece uma pedagogia atual e se percebe o que ela permite que a criança alcance, um docente acaba por se formar a ele próprio, uma vez que alarga a forma como perspetiva a criança. As leituras efetuadas e as práticas desenvolvidas em torno destas permitiram um crescimento a nível de referencial teórico, mas também na forma de escutar e de olhar para a criança como um ser capaz de construir o seu próprio conhecimento com o apoio do educador, promovendo práticas potenciadoras da aprendizagem da criança e não práticas estanques, acreditando sempre nas potencialidades da mesma e na forma como esta olha para os objetos e como é um ser autónomo.

Na prossecução de uma participação ativa e sistemática da criança, surge a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), na qual os seus construtos teóricos foram essenciais para o desenvolvimento de um projeto com o grupo em contexto. Esta metodologia centra-se na resolução de problemas, problemas esses reais, possíveis de realizar e adequados à sociedade em que a criança está inserida (Rangel & Gonçalves, 2010), sendo esta o principal ator no processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011). A aprendizagem na MTP é constante, pois as crianças colocam questões e procuram um sentido para o mundo que as rodeia. Hohmann e Weikart (2011) referem que o ato de construir aprendizagens materializa-se num “processo no qual as crianças agem sobre, e interagem com o mundo imediato de forma a construírem um conceito de realidade cada vez mais elaborado” (p.21), e adquirem assim conhecimentos, por meio de uma transversalidade das diferentes áreas de conteúdo.

Desta forma, ao longo da PES, teve-se em consideração as diferentes fases da MTP, apresentadas por Vasconcelos *et al.* (2012). Assim, a metodologia citada sustenta-se em quatro fases de desenvolvimento, nomeadamente: a Fase I – Definição do Problema, em que, há uma formulação de questões a investigar, ou se parte dos interesses das crianças, existindo nesta fase uma partilha de saberes entre as crianças; a Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, onde é feita uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do trabalho, elaborando-se mapas conceituais, teias ou redes de pesquisa “em que se define o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer;” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 15), indo ao encontro dos objetivos definidos; a Fase III – Execução, onde as crianças recolhem informação e os respetivos registos das suas aprendizagens, que podem ser feitos através de fotografias ou de desenhos; e a Fase IV – Divulgação/Avaliação, em que é feita a exposição sistemática do trabalho desenvolvido, e é feita a sua autoavaliação, bem como a sua partilha com a família e comunidade (Vasconcelos *et al.*, 2012). A MTP permite que a partir de um projeto, surgem novos projetos e novas questões, uma vez que apesar de existirem estas divisões de fases, as mesmas não têm de ter um cariz obrigatório de sequência, uma vez que todas “entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos *et al.*, 2011, p.7).

Esta metodologia caracteriza-se essencialmente por ser desenvolvida em grupo, com bastante pesquisa, e “por dinamizar a relação teoria e prática e aprender, num processo aberto (...) todo o desenvolvimento parte de uma planificação flexível e passível de ser alterada segundo as necessidades do projeto” (Barbier, 1991, referenciado por Mateus, 2011, p.7), que promove a aquisição de novos conhecimentos e experiências, na teoria, e humaniza e socializa o saber, na prática (Barbier, 1991, referenciado por Mateus, 2011). Assim, o adulto tem um papel preponderante ao disponibilizar os recursos disponíveis, e também improvisados, ricos, diversificados e necessários, para que a criança comece a compreender o mundo e comece a ser capaz de agir sobre ele, fazendo escolhas, tomando decisões, e gradualmente, ser mais autónoma (Hohmann & Weikart, 2011).

A criança por sua vez quando questiona, participa na planificação, na investigação, na avaliação das atividades e se envolve em todos os processos de aprendizagem, atribui-lhe significado, constrói novas aprendizagens, e aumenta

o seu desenvolvimento. Sendo necessário que estes dois processos se acompanhem, pois, “a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações” (Vygotsky, 2000, p.303 & Oliveira-Formosinho, Costa, Azevedo, 2009). Assim, a MTP, tem como principais objetivos

apoiar o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, Niza, 2013, p. 32).

A MTP visa a criação de ambientes educativos que permitam as interações, o desenvolvimento de projetos, e com espaços devidamente organizados, deste modo, importa ter em consideração a organização de um ambiente educativo aberto, flexível, seguro, propício a vivências e interesses das crianças (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Andrade, Formosinho, 2011). Quanto ao tempo, este deve respeitar o ritmo de cada criança, e promover o tempo pedagógico, tanto individualmente, como em pequenos e grandes grupos, algo que o par pedagógico promoveu ao longo de todo o projeto.

A metodologia supracitada é importante no desenvolvimento através da ação, é transformadora, obriga o educador a observar e estar atento a interesses e problemas das crianças. É uma metodologia projetual, em que se reflete e avalia ao longo do tempo e em conjunto com as crianças, é possível planificar e redirecionar as práticas para o percurso que seja mais adequado. É rica por permitir seguir o caminho que se quiser e é impulsionada pelos modelos curriculares evidenciados e implica o envolvimento de vários intervenientes. Através da aprendizagem pela ação as crianças vivem experiências diretas e imediatas, retirando delas significado, construindo conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo, e exploram colocando questões e procurando respostas.

Assim quando se dá voz às crianças e se permite que estas participem no desenvolvimento da sua aprendizagem está a melhorar-se os processos de aprendizagem da mesma. O educador tem uma figura mais orientadora, devendo auxiliá-las, surgindo assim a capacidade de se “resolver problemas praxiológicos atuais e (re)descobrir formas de fazer pedagogia que, canalizadas na direção da participação da criança e da integração curricular, nos propiciem diferentes e sustentadas análises” (Mesquita, Formosinho, Machado, 2015, p. 58).

Em suma, cabe ao educador, permitir que a criança explore e descubra o meio envolvente, construindo aprendizagens e conhecimento significativos. Esta aprendizagem advém da importância do brincar que influencia o desenvolvimento da criança, em todas as dimensões e competências, desde físicas, emocionais, cognitivas, intelectuais e sociais; na construção do seu pensamento e no desenvolvimento de uma prática democrática, da qual todas as crianças têm direito, tal como refere a Convenção Internacional dos Direitos da Criança das Nações Unidas (Vygotsky, 1984; Neto, 2018 & Toft, 2018).

Na perspetiva de Kishimoto (2010) o ato de brincar é “uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada ou conduzida pela criança (...) relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades” (p. 4), em que está em constante aprendizagem e desenvolvimento. É um interesse intrínseco, e quando brincam, exploram e descobrem o meio envolvente, vivenciam, desenvolvem o seu pensamento criativo e imaginativo e dão oportunidade umas às outras de planear, partilhar, agir, e aprender a exercer a sua liberdade (Fortuna, 2000; Lopes da Silva et al., 2016; L’Ecuyer, 2017; Toft, 2018). Adaptando-se facilmente às circunstâncias que estão a vivenciar, de aprender com curiosidade, pois “brincar é uma forma de conquistar ferramentas úteis para a vida adulta e uma forma de conquistar segurança e autonomia” (Neto, 2018, p. 29).

O educador deve promover estes momentos, tanto individualmente como em grupo, devendo acompanhá-las, apoiá-las, incentivá-las e desafiá-las de forma a enriquecer o seu brincar (Fortuna, 2000; Toft, 2018). A par dos momentos de brincar o educador deve ter em conta o espaço em que estes momentos podem decorrer, tanto no espaço interior como no exterior. De facto, a criança passa grande parte do tempo a brincar no interior, quer no contexto de Jardim-de-Infância quer no contexto familiar. Neste sentido, o espaço exterior tem e deve ser reconhecido como um espaço educativo, que dá muitas vezes continuidade a atividades desenvolvidas em contexto de sala ou atividades que podem ser desenvolvidas a partir do espaço exterior, e que desperta a curiosidade da criança no querer experimentar e explorar, permitindo-lhe descobrir em situações reais (Wauquiez, 2018). Assim, é necessário que o educador tenha, também, em consideração o espaço exterior como um vínculo para desenvolver práticas educativas inovadoras, tendo sido um meio promotor ao longo da PES.

De modo conclusivo, a EPE é considerada, segundo a OCDE, “um alicerce vital

de aprendizagem ao longo da vida [por se referir a uma fase de desenvolvimento fundamental] no sucesso posterior do indivíduo e da sociedade” (Marta, 2015, p. 113), devendo ser encarada como uma fase preponderante na educação e na vida de cada criança (Toft, 2018).

3. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB é considerado a primeira etapa universal, gratuita e obrigatória da educação escolar (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), e é o primeiro dos três ciclos do Ensino Básico (EB) – 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB - do sistema educativo português, sendo constituído por quatro anos de escolaridade, para crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade.

Caraterizado como sendo um nível de ensino globalizante, e define-se como um regime de monodocência, uma vez que é da responsabilidade de um único professor, devendo este ser observador, investigador, reflexivo e tendo o papel de acompanhar de forma integral as crianças e a sua evolução (Leite, 2000 & Nóvoa, 2009). Evidencia-se uma crescente evolução a nível dos objetivos elencados para este nível educativo, uma vez que retrocedendo e voltando ao século XIX, verifica-se que os objetivos primários da educação “eram as competências básicas de leitura, escrita e aritmética, sendo o respetivo programa dominado pelo que ficou conhecido pelos três R: leitura, escrita e aritmética” (Arends, 1995, p. 2). A par disso o ensino não detinha um caráter obrigatório, como nos dias de hoje.

Atualmente, quando se atenta aos objetivos evidenciados nos diferentes documentos legais, evidencia-se que apesar de ser neste nível de ensino que se promove o desenvolvimento da linguagem oral, de leitura e escrita, é também no mesmo que se dá ênfase às capacidades remetentes para as expressões e para o meio físico e social (DL n.º 46/86, de 14 de outubro). Para além disso, destaca-se a formação dos alunos de forma a se tornarem cidadãos cívicos, autónomos, livres, responsáveis, conscientes e interventivos; intervenientes crítica e democraticamente; desenvolvam a sua capacidade de raciocínio e de comunicação; trabalhem cooperativa e colaborativamente, de forma a promover

relações socio-afetivas; desenvolvam o gosto por aprender e se desenvolvam consoante os valores da sociedade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro & DL n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Deste modo, o professor do 1.º CEB detém um perfil específico, realçado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, em que deve promover o ensino e a aprendizagem das crianças, desenvolver o currículo de forma flexível, mas inclusiva, e recorrer à diversidade de conhecimentos, de partilha de ideias e de experiências de cada aluno para a dinamização e promoção de situações de aprendizagem. Deve ainda relacionar-se positivamente com o aluno, uma vez que a afetividade em contexto educativo é uma das dimensões mais importantes, pois, quando há relação adulto-criança afetiva, as crianças vão sentir-se mais seguras, a aprendizagem é mais facilitada. O seu rendimento escolar é maior e melhor, deste modo é importante que o professor escute, confie, dialogue e respeite os seus alunos, que esteja atento às suas especificidades e fragilidades, e seja capaz de “estabelecer verdadeiro contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões, porque conhece o apoio e disponibilidade do adulto” (Portugal, 2009, p. 65; Lopes & Silva, 2010).

Tendo em consideração que a carga letiva semanal é na sua maioria da responsabilidade do professor titular de turma, a afetividade e a sensibilidade por parte do mesmo assume um papel preponderante ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, nesta linha de pensamento Silva (2001) salienta que “o professor do 1.º CEB, assume, assim, uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também a nível afetivo, emocional e moral” (p.124). Desta forma, é através desta relação de afetividade e proximidade em que o professor vai conhecendo cada criança e que é possível construir uma relação proximal que pode garantir o sucesso da aprendizagem das crianças. Pois na perspetiva de Piaget (1989) “é sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia” (pp. 69-70). Em contexto de PES presencial, esta proximidade e todos os pequenos diálogos com as crianças permitiu à diáde compreender o porquê de algumas reações e atitudes que algumas crianças evidenciavam, a par desta

percepção e diálogo com elas o estímulo que ia sendo retribuído às mesmas, fez com que ficassem mais motivadas a aprender.

Para além do que foi evidenciado, o professor do 1.º CEB, tem autonomia para realizar uma gestão e organização autónoma do currículo, devendo fomentar e integrar todas as vertentes do mesmo, através da articulação das aprendizagens. O currículo é perspectivado como sendo, segundo Morgado (2000) “o resultado do encontro e desencontro de um conjunto de práticas diversas que se entrecruzam, ou seja, funciona como um sistema no qual interagem vários subsistemas” (p. 27) ou como o conjunto das aprendizagens ambicionadas. Segundo Roldão (2003), atualmente, o currículo deve ter uma orientação humanista indo ao encontro das realidades sociais e económicas dos alunos, deve fazer face às exigências e às transformações que se têm vivido na sociedade. Posto isto, deve-se compreender que um mesmo currículo não deve ser para todos os alunos e todos os professores igual, devendo sim adaptar-se às especificidades de cada um. Tal como refere o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho as escolas devem ter autonomia e encontrar “formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (p.2918).

Face a todas as transformações que a sociedade tem sofrido ao longo dos anos, foi e continua a ser necessária uma reforma curricular. No entanto enquanto tal não é de facto movido e não ocorrem as transformações necessárias para que o sistema educativo dê verdadeiramente o valor e respeito às especificidades e dificuldades de cada criança, e que respondam aos desafios e exigências da atualidade foram criados novos documentos. Desta forma, surgiram no ano de 2018, homologados pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, os documentos orientadores do 1.º CEB – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais - associados e indissociáveis entre si, que visam um currículo menos prescritivo, mas mais orientativo, que forme cidadãos para o futuro.

Relativamente ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, este é um documento orientador de todo o processo de desenvolvimento curricular que contribui para a convergência e articulação de decisões inerentes às diversas dimensões do mesmo. Deste modo salienta-se que “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada

na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Oliveira-Martins, 2017, p. 13). O Perfil dos Alunos veio dar uma nova ênfase ao ensino e elenca um conjunto de princípios, valores e competências a serem desenvolvidas, conferindo um sentido à formação a ser desenvolvida nas escolas e consequentemente às exigências tanto da sociedade como das crianças.

As Aprendizagens Essenciais homologadas no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, são um documento importantíssimo para o professor na medida em que servem de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem e que orientam para uma prática em que as potencialidades e especificidades das crianças são o centro da aprendizagem. Tendo sido construídas com base nos programas de cada disciplina inscrita na matriz curricular, devendo estar aliados à prática do professor de forma a desenvolver práticas pedagógicas adequadas e com qualidade (Nóvoa, 2009).

Desta forma, com o intuito de adequar o currículo às exigências e transformações atuais surgiu o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), viabilizado pelo Despacho normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho, que propõe uma “nova forma de conceber os atos de ensinar e de aprender” (Cosme, 2018, p. 10). Além do mais as escolas começaram a ter autonomia suficiente para tomar decisões pedagógicas e curriculares adequadas a cada aluno. Assim, segundo a autora supracitada “o objetivo das escolas deveria ser o de promover o desenvolvimento cognitivo e relacional dos alunos, bem como o desenvolvimento de estratégias de pesquisa, de processamento de informação e de resolução de problemas” (*idem*, 2018, p. 10), com este currículo pretende-se assim que todas as crianças alcancem as competências evidenciadas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Neste seguimento, o professor, deve gerir o currículo de forma flexível e contextualizada, adequando e diversificando estratégias e promovendo a articulação interdisciplinar, potencializando o trabalho por projetos que vai ao encontro do PAFC, e ir reajustando a sua prática sempre com o intuito de captar a atenção dos seus alunos e motivá-los para aprender a aprender, bem como para fomentar que participem nas aulas de forma ativa (Roldão, 1999 & Cosme, 2004).

O professor deve ainda orientar-se e seguir a matriz curricular do 1.º CEB que ostenta áreas curriculares de carácter obrigatório que são o Português, a Matemática, com uma carga horária de sete horas semanais, o Estudo do Meio, Educação Física e Educação Artística com três horas semanais e Apoio Educativo e Oferta Complementar, com uma hora, mas no 3.º e 4.º ano acresce o Inglês, não sendo lecionado pelo professor titular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigos 11.º e 13.º & Decreto-Lei n.º 176/2014). No entanto, face à luz do PAFC as escolas têm autonomia para gerirem o currículo de forma adequada, adaptando o mesmo no Projeto Educativo do Agrupamento e o professor de uma forma mais individual adaptar através do Plano de Turma, tendo em consideração as especificidades e peculiaridades dos seus alunos. Podendo assim, atenuar a desigualdade de carga horária especificada na matriz curricular em algumas áreas curriculares, pois todas são importantes para o desenvolvimento intelectual, pessoal e cultural da criança.

Neste sentido, é possível ir ao encontro das necessidades de cada aluno de uma forma mais eficaz, que segue a linha de pensamento de Gardner (1995) com a Teoria das Inteligências Múltiplas em que o professor deve promover e compreender os conhecimentos prévios dos alunos, bem como a maneira como cada um deles vê e encara as mudanças no seu quotidiano. Gardner (1996) referenciado por Silva e Nista-Piccolo (2010) afirmam que “todas as pessoas possuem várias inteligências, sendo que a diferença é o estímulo que é dado a cada indivíduo para que seja favorecido o desenvolvimento dessas inteligências” (p.198). Assim, atendendo à diversidade que existe nos contextos educativos, as práticas seguidas por esta teoria elencam as potencialidades e as diferentes inteligências dos indivíduos, promovendo estas “inovações interessantes” (Silva & Nista-Piccolo, 2010, p. 201). A teoria supracitada salienta a importância da diferenciação pedagógica com o intuito de promover aprendizagens significativas e diversificadas.

Deste modo, a figura 2, apresenta de uma forma sucinta as ideologias de Correia (2000), Lourenço (2010), Inácio (2011), Henrique (2012), Reis (2012), UNESCO (1994) e Lindsay (2003) que focam a importância de uma escola para todos, ou seja, de uma escola inclusiva, quais os seus princípios e os seus principais intervenientes e o que esta exige por parte do professor, que implica necessariamente uma diferenciação pedagógica.

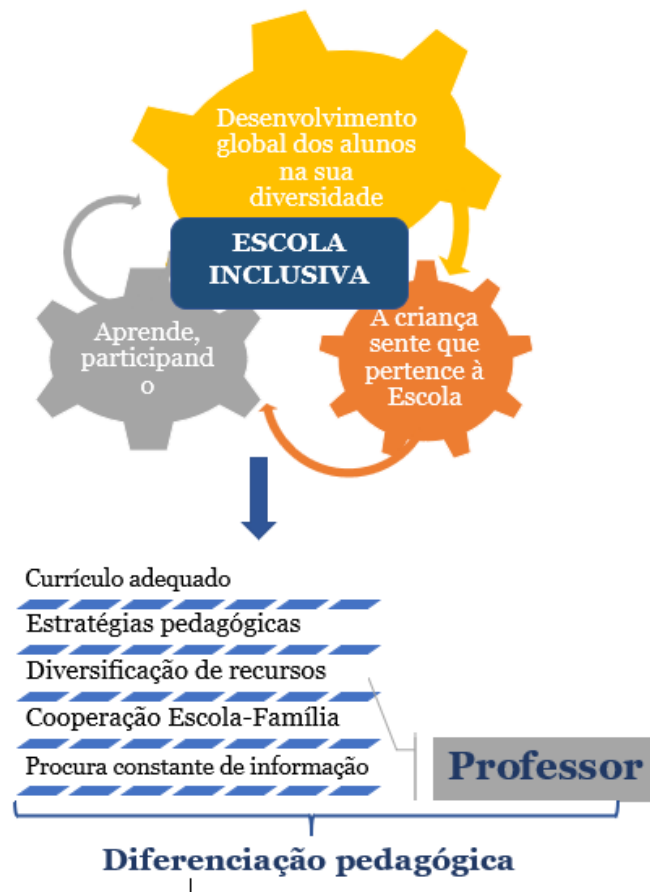


Figura 7 -A Escola Inclusiva e a diferenciação pedagógica

(Baseado em Carvalho, 2018, Correia, 2000, Inácio, 2011, Henrique, 2012, Lindsay, 2003, Lourenço, 2010, Reis, 2012 & UNESCO, 1994)

A perspectiva de uma escola inclusiva está explanada na Declaração de Salamanca, datada de 1994 e infelizmente passados quase duas décadas, ainda pouco se fez de forma a que a mesma seja devidamente adequada e respeite a essência de cada criança

É necessário compreender que uma escola inclusiva permite o desenvolvimento global dos alunos na sua diversidade, em que estes aprendem, participando. Atualmente, criam-se estratégias, luta-se e o professor está numa procura constante de informação, adequa o currículo, diversifica os recursos e coopera estreitamente com a família, tudo para garantir o desenvolvimento e

aprendizagem de uma forma global, do aluno e fazer com este sinta que pertence à Escola (Ainscow, 2009; Sanches & Teodoro, 2006). O trabalho colaborativo e cooperante deve ser permanente com técnicos especializados e professores de educação especial; criar ambientes educacionais positivos; ter uma formação especializada, devendo fazer parte tanto de toda a formação inicial como ao longo da vida e procurar utilizar novas formas de avaliar e sobretudo conhecer o aluno, nomeadamente perceber quais os seus gostos e interesses de forma a conseguir motivá-lo (Correia, 2000; Lourenço, 2010; Inácio, 2011; Henrique, 2012; Reis, 2012).

Assim, a Escola não pode continuar a “dar o mesmo, a todos, no mesmo espaço” (Alves, 2008, citado por Carvalho, 2018, p. 63). O objetivo principal a ser concretizado na PES, seria o de promover uma Escola para todos, de forma adequada e respeitando os ritmos de cada criança, através do desenvolvimento de um Projeto de Intervenção centrado nesta problemática, que devido às circunstâncias da atualidade da pandemia não foi possível realizar de forma tão acentuada.

Ainda nesta linha de pensamento, o professor do 1.º CEB “deve desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5574) Com isto, surge a diferenciação pedagógica, na qual o professor deve adequar a sua intervenção e direcioná-la com o intuito de intervir naquelas que são as necessidades, os interesses e as dificuldades de cada aluno, uma vez que “a diferenciação reside, na adequação de estratégias de aprendizagem” (Cadima, 1997, p. 14) de cada um. Atendendo ao nível de desenvolvimento de alguns alunos, existiu uma diferenciação pedagógica na realização da planificação e da prática que lhe é inerente, em prol do desenvolvimento holístico e da aprendizagem de todos tendo sido desenvolvidas e adequadas estratégias concretas para alguns alunos.

Nesta continuidade, é necessário garantir a equidade, ou seja, garantir que “todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” e a inclusão, nomeadamente “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e afetivo, aos mesmos contextos educativos” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 3.º, p. 2920). A diferenciação pedagógica e a flexibilização

curricular estão interligadas, e só assim fazem sentido para a promoção de uma escola inclusiva.

De facto, isto é possível se ao longo das aulas os professores adotarem uma pedagogia de participação e não de transmissão (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015), utilizando somente o manual como um recurso didático e pedagógico, que permita a realização de uma consolidação de conhecimentos. Optando pela utilização de outros recursos que impulsionem os alunos a aprender a aprender, criando, assim, ambientes propícios à aprendizagem promovendo a indagação e a investigação.

Tendo em vista que o professor se deve adequar às mudanças existentes na sociedade e adotar práticas mais ativas, com recursos mais atrativos e didáticos as TIC assumem um papel essencial, uma vez que permitem praxis diversificadas e tornam a aprendizagem mais global (Flores, 2016). Face à situação vivenciada ao longo da PES, devido à pandemia, as TIC foram um recurso que permitiu atenuar o distanciamento vivenciado e assim proporcionar momentos motivadores e diferenciados aos alunos que serão evidenciados ao longo do terceiro capítulo (Flores & Ramos, 2016).

O professor tem ainda o dever de avaliar e compreender as aprendizagens, as necessidades e os interesses dos seus alunos, através da utilização de instrumentos adequados (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e exibe um papel influente em todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite coadjuvar e ultrapassar as dificuldades sentidas. Existem vertentes de avaliação diferentes, especificamente, a diagnóstica, a formativa e a sumativa, que devem ser empregues pelo docente que detêm um carácter contínuo e sistemático. No entanto, a avaliação formativa assume uma maior relevância pois permite que sejam compreendidos detalhadamente vários desempenhos dos alunos e assim se realizem práticas pedagógicas oportunas, ou seja, o aluno não é punido pelos erros cometidos, mas é-lhe dada a possibilidade de questionar, avaliar e adequar estratégias, envolvendo-o assim em todo o processo de ensino e de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

Em suma, o professor deve realizar uma gestão flexível do currículo, tendo em conta, as características dos seus alunos, desde os conhecimentos prévios, às suas necessidades, atendendo a uma diferenciação pedagógica que envolva todos os alunos.

Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação

A educação é encarada como sendo um meio promotor de desenvolvimento humano e social, com o intuito de fomentar “o desenvolvimento da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (UNICEF, 1990, p. 24). Para que este desenvolvimento seja pleno e adequado, o ambiente é um dos meios mais importantes na aprendizagem das crianças, uma vez que, na perspetiva de Brofenbrenner, com a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, a criança se vai desenvolver através das relações entre ela e o ambiente, uma vez que estes se relacionam reciprocamente (1999, referenciado por Bhering & Sarkis, 2009).

Neste sentido, no presente capítulo inicialmente proceder-se-á à caracterização do meio em que se situa o contexto da PES, posteriormente à explanação das características do agrupamento, como da instituição cooperante, e do grupo em contexto de Educação Pré-Escolar e da turma do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Será, ainda, apresentada a metodologia de investigação desenvolvida ao longo da PES nas duas valências que se tornou basilar para a promoção de diversas competências.

1. Caracterização do contexto educativo

A instituição educativa onde foi desenvolvida a PES pertencia a um Agrupamento de Escolas, de ensino público, da Área Metropolitana do Grande Porto. O meio onde esta se localizava detinha uma rede de transportes, com boas condições e acesso fáceis, tendo uma zona residencial urbana, rodeada por diversos serviços e comércio, potencializadores de uma grande ligação entre a instituição e a comunidade.

Relativamente ao agrupamento este era constituído por nove estabelecimentos de ensino, integrando várias Associações de Pais e

Encarregados de Educação que visavam a construção de uma parceria e uma articulação e dinamização de diversas atividades nas diferentes escolas do agrupamento (Projeto Educativo, 2018). O Projeto Educativo, definido para 2018-2021, tinha como principal missão “prestar um serviço educativo de qualidade dotando, todos e cada um, das ferramentas que permitam a aquisição de competências nos domínios cognitivo, afetivo e motor, conducentes ao exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2018, p. 6). Neste seguimento, a instituição tentava proporcionar uma cultura, prática de excelência, e uma diversidade de oferta formativa para responderem às necessidades e aspirações das crianças, dos alunos e das famílias. Visando, ainda o sucesso educativo, no sentido de prevenir o abandono escolar, apresentar uma ação educativa com qualidade e inovadora, bem como uma cidadania ativa e responsável (Projeto Educativo do Agrupamento 2018).

No que diz respeito à instituição em que se realizou a PES, esta era recente e detinha boas condições sendo que o horário de funcionamento do estabelecimento educativo, decorria das 7h30min às 19h, no entanto importa salientar que as atividades letivas não se estendiam até esse horário, uma vez que o horário da EPE era das 09h às 15h e do 1.º CEB das 09h às 15h30, existindo ainda as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF).

Quanto ao espaço interior, o mesmo era composto por dois pisos. No piso inferior, existia um refeitório com cozinha equipada e preparada para a confeção das refeições, que era partilhado pelas duas valências educativas, em horários diferentes. Uma ala somente para a Educação Pré-Escolar, em que existia instalação sanitária adequada à faixa etária, permitindo assim às crianças uma maior autonomia no momento de higiene, possuía também um armário para organização de diversos produtos de higiene e um chuveiro. Detinha ainda uma sala aberta com cabides para a arrumação das mochilas e dos casacos; uma sala de apoio às crianças com necessidades adicionais de suporte; cinco salas de atividades e uma de acolhimento e dormitório. Ainda no piso inferior, mas na valência do 1.ºCEB existiam duas salas do 1.º ano e duas salas do 2.º ano de escolaridade; instalações sanitárias, uma para crianças com mobilidade reduzida. Faziam parte desta ala duas salas (sala um e sala dois) destinadas à realização das atividades físicas ou para as crianças ficarem aquando das más

condições atmosféricas, tendo sido utilizadas para o desenvolvimento de atividades nas duas valências.

Relativamente, ao piso superior, este comportava cinco salas de 1.º CEB; uma sala dos docentes; instalações sanitárias; biblioteca; sala da matemática; sala de arrumação; o gabinete de psicologia e orientação; um elevador e corredores bastante amplos. “A promoção da acessibilidade constitui um elemento fundamental na qualidade de vida das pessoas, sendo um meio imprescindível para o exercício dos direitos que são conferidos a qualquer membro de uma sociedade democrática” (Decreto-Lei n.º 163/2006), neste sentido, a instituição demonstrava ter condições excelentes de acessibilidade para crianças e adultos com mobilidade reduzida, permitindo assim um maior envolvimento e participação cívica, promovendo os laços sociais.

O espaço exterior é consideravelmente grande, dividido pelas duas valências, em que o campo é destinado ao 1.º CEB e uma pequena parte resguardada é da EPE, e é dada a indicação às crianças do 1.º CEB que não devem brincar no local destinado às crianças da EPE. Quanto ao espaço exterior da EPE a sua utilização é possível dependendo das condições atmosféricas, mas apesar desta adversidade as Educadoras de Infância geralmente promovem sempre um momento de atividade livre no exterior, pois, mesmo as condições atmosféricas não sendo as melhores, optam por agasalhar as crianças e delimitar o espaço exterior para que possam brincar. Quanto aos equipamentos que este possui, na EPE existe um escorrega, materiais de psicomotricidade, e um conjunto de jogos que foram pintados pelas educadoras estagiárias, que serão explicitados no terceiro capítulo. Ainda no espaço exterior existia um campo com as demarcações de jogos de futebol e basquetebol, maioritariamente utilizado pelas crianças do 1.º CEB. É essencial que as crianças usufruam deste espaço exterior, pois podem correr, saltar, gritar, jogar e o contato com o ar livre contribui muito para o seu bem-estar emocional e social, tal como salientam Hohmann, Banet e Weikart (1995). Como a instituição não possui um polivalente ou um pavilhão gimnodesportivo quando está a chover as crianças da EPE ficam nas respetivas salas de atividades, e as crianças do 1.º CEB ficam no refeitório ou nas salas um e dois.

A instituição detinha parcerias com a Câmara Municipal (CM) do concelho, com a Lipor, a Fundação AGA KHAN/APEI/ISPA-IU, com a Quinta do Passal, entre outras. Esta colaboração entre a instituição e a comunidade proporciona

às crianças uma aprendizagem mais rica, na vasta partilha de valores e conhecimentos. Para além disso, tinham um conjunto de projetos de articulação pedagógica e apoios à aprendizagem, nomeadamente, Projeto “Magicar...ideias e palavras”; Projeto das Ciências Experimentais “Amigos das Ciências”; Projeto Educação para a Saúde/PASSEzinho e atividades organizadas e promovidas pela CM, nomeadamente, Expressão Motora e Expressão Musical, e Yoga assegurados pela Associação de Pais e Encarregados de Educação mais direcionados para a EPE (Plano de Desenvolvimento e Gestão Curricular, 2019/2020).

Na valência do 1.º CEB, os projetos são: o Plano de Ação Estratégica, Lab + Ciência para Todos e Tablets em Viagem pela Leitura; Clube de Ciência Viva; Aprender Melhor; Iniciação à Programação (3.º e 4.º ano); No poupar é que está o ganho (3.º ano); Projeto eTwinning; Europa vai à escola (4.º ano); Mini-Olimpiadas da Matemática (3.º e 4.º ano); Kanguru Matemático (2.º, 3.º e 4.º ano); Projeto Blingue/CLIL e o Projeto à Barca. Importa salientar a existência de projetos comuns à EPE e ao 1.º CEB, particularmente, o PIPL (Programa integrado de promoção da literacia) – Fundação AGA KHAN/APEI/ISPA-IU; Projeto Internacional Eco-Escolas - Lipor Geração + e o Plano Nacional de Leitura. Que em contexto de PES no 1.º CEB se pôde vivenciar mais intensamente pois todas as semanas as crianças iam a uma das salas da EPE ler um poema.

No que diz respeito às dinâmicas internas propiciadas pelos docentes da instituição, estas assentavam em atividades de articulação entre a EPE e o 1.º CEB; a organização de pequenas celebrações das festividades da época (*halloween*, natal, carnaval, entre muitas outras); a desafios para celebrar os dias mais significativos durante o ano (Dia da Alimentação Saudável, Dia da Poesia, entre outros) e atividades lúdicas e criativas. Na biblioteca dinamizada por uma professora que estava permanentemente, procurando essencialmente promover e desenvolver hábitos e o gosto pela leitura. Para que estas dinâmicas fossem ricas e diversificadas era importante que a equipa educativa trabalhasse colaborativa e cooperativamente. Desta forma, havia cinco Educadoras de Infância, uma Educadora de Educação Especial, 12 Professores do 1.º CEB, dois Professores do Ensino Especial, duas Professoras da biblioteca, cinco Professores responsáveis pelas Atividades de Enriquecimento Curricular e a

Coordenadora do Centro Escolar e quanto ao pessoal não docente, existiam 13 assistentes operacionais, e cinco cozinheiras.

Relativamente às dinâmicas entre o pessoal docente e não docente denotava-se que trabalhavam de uma forma colaborativa e com respeito, demonstrando o pessoal não docente interesse em participar nas atividades propostas com bastante proatividade. No que diz respeito às dinâmicas entre o pessoal docente, existia por vezes uma certa divisão de valências, havendo mais proximidade de educadoras com educadoras e de professores com professores, existiam ainda reuniões semanais em que debatiam acerca dos problemas, das dificuldades e das melhorias que podiam ser efetuadas.

Assim, após compreender o contexto educativo e as suas dinâmicas, é necessário caracterizar e refletir sobre os grupos que fizeram parte do caminho percorrido e deram lugar a um vasto conjunto de conhecimentos, experiências e aprendizagens, assentes numa observação e reflexão sistemática.

2. Caracterização do Contexto Educativo da Educação Pré-Escolar

O ambiente educativo e toda a sua organização, desde a organização do grupo, do espaço, dos materiais, do tempo e das interações são a base do desenvolvimento educativo e curricular, que devem proporcionar às crianças vivências educativas (Lopes da Silva, 2016). Neste sentido, quando o/a Educador/a “organiza o ambiente educativo está intrinsecamente relaciona com o modo como concebe a criança, a aprendizagem e o seu papel na aprendizagem” (Azevedo, Marques & Batista, s.d., p.2) possibilitando um ambiente de partilha, um crescimento repleto de valores, costumes e conhecimentos.

Deste modo, a PES vivenciada em contexto de EPE, desenvolveu-se com um grupo heterogéneo constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos, nove do sexo masculino, e onze do sexo feminino.

A Educadora de Infância acompanhou este grupo desde os três anos de idade. O grupo incluía uma das crianças com Necessidades Adicionais de Suporte,

mais concretamente Síndrome Dismórfico e Hipotonia, que se reflete no atraso de desenvolvimento motor e Cromossomopatia. No historial da criança salienta que em julho de 2017 teve um edema cerebral, ficando em coma durante duas semanas. Após esse episódio deixou de andar e cegou temporariamente, conseguindo recuperar a visão, no entanto ao nível motor precisa de acompanhamento individual de um adulto para se movimentar, para comer, para agir beneficiando, assim, de medidas de suporte à aprendizagem e sua inclusão no grupo (Decreto Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018). O grupo sempre se demonstrou consciente e respeitador das suas diferenças, demonstrando afeto e carinho, tentando envolver-se com ela nos momentos de atividades de jogo espontâneo tanto no espaço interior como exterior. Desta forma, enaltece-se, a necessidade de uma instituição inclusiva, que perspetive toda esta heterogeneidade do grupo não como um problema, mas sim como um meio de aprendizagem, procurando incluir sempre as crianças no e com o meio (Sanches & Teodoro, 2006).

Importa destacar ainda o facto de uma criança não poder comer doces ou alimentos açucarados, a existência de dificuldades do foro fonológico, havendo cinco crianças que andavam na terapia da fala e o facto de uma criança faltar consecutivamente, e apresentar bastantes fragilidades ao nível da comunicação e interação com o restante grupo.

No que diz respeito à constituição do agregado familiar quinze crianças vivem com a família alargada, duas crianças com a família nuclear e as restantes três com a família monoparental. Relativamente ao número de irmãos, nove crianças têm um irmão, três crianças têm dois irmãos, uma criança tem três irmãos e as restantes sete crianças não têm irmãos. A família é um dos agentes basilares no desenvolvimento e na vida das crianças, pois segundo Lopes e Silva (2008) é “o meio natural onde a criança nasce e se desenvolve” (p. 159) que deve proporcionar-lhe um ambiente acolhedor, repleto de afeto e estímulos e que ao longo da escolaridade devem continuar a acompanhá-las e a serem os seus principais agentes educativos (Marques, 2001). Foi através, da observação direta, sistemática e participativa, que se verificaram as relações existentes entre a Educadora Cooperante e as famílias, que se demonstravam interessadas em se envolverem com as atividades desenvolvidas tanto em contexto de sala, como a nível da instituição. Tendo sido promovida essa interação e cooperação no desenrolar do projeto evidenciado no capítulo III.

Através da observação constante, dos diálogos com as crianças, entre o par pedagógico e a Educadora Cooperante, e também às notas de campo e ao Diário de Formação, evidenciou-se que o grupo era comunicativo, ativo, curioso e autônomo na alimentação e higiene. A nível da área de formação pessoal e social tinham algumas dificuldades em contextos democráticos, em que muitas vezes não se ouviam uns aos outros, nem respeitavam a sua vez para falar nos momentos de partilha e algumas crianças apresentavam algum sentido de autonomia, para além disso, eram bastante preocupadas entre si, sendo evidente quando alguma criança faltava as crianças questionavam o adulto do porquê de ela estar a faltar. Ao nível da área de expressão e comunicação, o grupo demonstrava uma grande preferência para comunicar nos momentos de grande grupo, em que podiam partilhar os seus conhecimentos, e situações do quotidiano que vivenciavam fora do contexto educativo, algo que foi notório no desenvolvimento do projeto evidenciado no capítulo III. O grupo evidenciava um grande gosto, entusiasmo e envolvimento, em atividades motoras, musicais e de expressão plástica, por livros e em especial por lengalengas, apresentando também uma grande capacidade de memorização. Ao nível da linguagem oral e escrita, tinham interesse em descobrir como se escreviam outras palavras para além do nome deles. No que toca, ao conhecimento do mundo, o interesse pelo meio ambiente, pelos animais e pela astronomia foram evidentes desde o primeiro dia em contexto. Apesar, de todos os interesses evidenciados, o principal era essencialmente a vontade de brincar, tanto de forma livre nas áreas da sala, como no exterior, uma vez que “brincar não é só um direito é uma necessidade” (Neto & Lopes 2018, p. 9).

Outra das dimensões que constitui o ambiente educativo é o espaço, que ia encontro das necessidades e interesses das crianças, com uma organização dos materiais, lógica, de fácil acesso às mesmas e áreas bem definidas, pois seguindo a linha de pensamento de Hohmann e Weikart (2009) “as áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade e a possibilidade de locomoção entre os diferentes espaços” (p.130) e permitiam uma vivência da realidade (Oliveira-Formosinho et al., 1996, p.68).

A organização do espaço evidenciava a presença dos modelos pedagógicos *High-Scope* e MEM, devido à delimitação das áreas de interesse e dos instrumentos de pilotagem. De salientar que estava definido o número de crianças que podia estar em cada uma das áreas, podendo estar sempre quatro

crianças em simultâneo em cada área, exceto na área do jogo simbólico, em que só podiam estar três e na área da pintura em que só podia estar uma. Permitindo que esta se conseguisse expressar livremente e permanecer concentrada a realizar a sua pintura.

Deste modo, na Área de Acolhimento, onde as crianças se reuniam em grupo, num tapete, partilhavam as suas experiências, os seus conhecimentos, as suas emoções e apresentavam as suas argumentações face a um problema, ou até mesmo na gestão de conflitos, justificavam o porquê de algo ter acontecido e de que forma o resolveram. Junto da área de acolhimento, existia numa parede os aniversários das crianças com a sua respetiva fotografia e o mapa das presenças, tendo este último sido um desafio proposto pela Educadora cooperante às Educadoras estagiárias para ser construído novamente e um mais adequado para o grupo. Foi construído com as crianças, em que os seus nomes se encontravam numa coluna, tendo sido escritos por elas, e nas restantes estavam todos os dias do mês e diariamente todas teriam de colocar uma cruz a evidenciar que estavam presentes. Com recurso a uma cartolina, lápis, caneta e régua procedeu-se à construção do mesmo em que as crianças que demonstraram interesse em construí-lo iam colocando a régua seguindo as indicações que eram dadas, devido às questões que iam fazendo, demonstraram a partir de um certo momento um grande sentido de autonomia, uma vez que o terminaram sozinhas.

Assim a Área do Jogo Simbólico, composta por diferentes materiais, nomeadamente: um fogão, um lava-loiças, um armário, uma cama, um guarda-vestidos com diferentes fatos que as crianças acabavam muitas vezes por recriar situações do seu quotidiano, permitindo assim vivenciar o jogo do faz de conta.

A Área das Construções, que era comum à área de acolhimento, uma vez que utilizavam o tapete, e tinham ao seu dispor legos, carros, pistas de carros e material magnético, permitindo assim dar ênfase à imaginação das crianças e contribuindo para o desenvolvimento da motricidade e do diálogo entre elas.

A Área da Biblioteca, com uma manta, almofadas e uma pequena estante com livros onde as crianças podiam manipular e dramatizar as histórias com fantoches de dedo, fomentando assim o gosto pela leitura.

A Área das TIC com um computador com acesso à internet, utilizado muitas vezes para a realização de pesquisas, ao longo do desenvolvimento do projeto.

A Área dos Jogos de Mesa, onde as crianças construíam puzzles, recorriam a vários jogos em que acabavam por aprender a brincar, realizando associações, sequências, brincando com números e com figuras geométricas, em que brincavam essencialmente em grupo e se entaajudavam.

A Área da Plástica que se encontrava subdividida entre a área dos desenhos, recorte, pintura e plasticina em que as crianças tinham à sua disposição um vasto conjunto de materiais, para poderem dar asas à sua imaginação, criatividade e desenvolver competências ao nível da motricidade.

Apesar de as áreas estarem delimitadas e de cada uma ter as suas especificidades, todas contribuem para o desenvolvimento da criança, uma vez que se complementam e interligam, fazendo com que num só espaço sejam vivenciadas todas as transversalidades. De forma a promover esta aprendizagem a sua flexibilidade era constante, podendo ser organizada de diversas formas e existindo a possibilidade de serem criadas novas áreas.

No que diz respeito aos materiais existentes na sala de atividades, estes eram adequados à faixa etária e a sua localização permitia que as crianças os utilizassem autonomamente. Havia uma grande diversidade de materiais, e uma grande parte eram de desperdício, sendo alguns deles fornecidos pelos EE, desde folhas de cartão, cartão canelado, caixas de ovos, moldes de madeira, tecido (tendo sido utilizado para o desenvolvimento do projeto, evidenciado no capítulo III), entre muitos outros. A sua utilização fomentava o desenvolvimento de uma consciência ecológica nas crianças, e ia encontro do Projeto Eco-Escolas que intensifica a importância da reciclagem e reutilização de diferentes materiais. As criações que eram feitas com estes materiais, ou outras atividades que eram desenvolvidas com as crianças, eram expostas nas paredes da sala e até mesmo no corredor. Quando expostas no corredor as crianças demonstravam uma grande alegria e entusiasmo uma vez que as restantes crianças da EPE podiam ver o que elas criaram e explicavam-lhes todo o processo que envolveu a sua construção.

Deste modo, evidenciou-se que as interações entre as crianças, e todos os agentes educativos, eram muito positivos e ricos, existindo ainda um grande espírito de colaboração e cooperação que se tornou fulcral para o processo de aprendizagem das crianças, e que se intensificou no desenrolar do projeto do exterior (Capítulo III). Quanto às interações entre as Educadoras de Infância, existia uma relação à base do respeito, colaboração e partilha de experiências e

ideias, pensando sempre no melhor para as crianças, deste modo, reuniam-se todas as quartas-feiras para discutirem e arranjar estratégias para eventuais problemas que iam surgindo.

No que diz respeito às interações entre o JI e a família, esta também era positiva e os familiares sempre se demonstraram proativos e com vontade de participar nas atividades que eram desenvolvidas. Para além das atividades que eram propiciadas pela instituição, os EE, através da associação de pais organizavam com alguma regularidade festas que ia ao encontro do Plano Anual de Atividades.

Para uma melhor compreensão da sala e do grupo é importante abordar a organização do tempo, este seguia uma rotina diária flexível e estruturada, iniciando-se com o acolhimento, às 9h00; diálogo em grande grupo para partilha de ideias e experiências; a canção do “Bom Dia”; marcação de presenças; realização de atividades em grande grupo, pequenos grupos ou individualmente ou então de jogo espontâneo nas diferentes áreas; higiene pessoal; lanche da manhã; atividades de jogo livre no exterior em que as crianças davam continuidade, no exterior, aos seus momentos de brincadeira vivenciados no interior, uma vez que “brincar é o campo educativo momentâneo para desenvolver diferentes modalidades de prática democrática” (Toft, 2018, p.22) e no “contexto do brincar, as crianças dão oportunidade umas às outras de planear, dar e receber as suas próprias expressões estéticas” (Toft, 2018, p. 22). Seguidamente, voltavam para a sala de atividades onde continuavam a desenvolver as atividades e a brincar; higiene pessoal; almoço; atividades de jogo livre no exterior; regresso à sala de atividades, em que realizavam atividades planificadas pela Educadora de Infância ou pelo par pedagógico; por fim às 15h30 algumas crianças eram entregues aos familiares e outras dirigiam-se para o refeitório para lancharem e posteriormente ficarem nas AAAF até à hora de regressarem a casa.

Ao longo de toda esta organização e planeamento de atividades o/a educador/a tem um papel preponderante pois tem de escutar todas as crianças, interagir com elas, e colaborar na planificação e avaliação das suas práticas. Estes momentos de planificação eram realizados diariamente, em que as crianças diziam o que gostavam de fazer, como e com quem, posteriormente, era feita a sua avaliação, sendo um elemento chave das práticas educativas, e um processo contínuo, no qual as crianças partilhavam quais as dificuldades

que sentiram, de que forma é que as ultrapassaram e quem as auxiliou, sendo este auxílio por parte de outras crianças ou das Educadoras (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril).

Desta forma, quando a criança é incentivada a participar no seu processo de aprendizagem, sente-se mais motivada, e toda a ação pedagógica é mais rica e diversificada, uma vez que “a ação pedagógica dos profissionais centra-se na criança, essencialmente, mas diversifica-se nos projetos e nos colaboradores (família e outros agentes educativos), de forma a proporcionar à criança uma educação de infância com uma visão caleidoscópica do mundo” (Marta, 2015, p. 281).

3. Caracterização do Contexto Educativo do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Educativa Supervisionada desenvolvida no contexto de 1.º CEB foi realizada numa turma de 1.º ano, constituída por 20 alunos, dos quais 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

A turma era reduzida, pois um dos seus elementos tinha NAS, mais especificamente um Atraso Global de Desenvolvimento, dado que no momento do seu nascimento teve de ser reanimado, sendo seguido em Pedopsiquiatria e em Psicologia do Desenvolvimento. Frequentava todas as semanas a Terapia da Fala, na qual segundo um relatório médico, detinha um diagnóstico funcional Atraso Global do Desenvolvimento da Linguagem e da Articulação Verbais Orais, com competências muito inferiores às expectáveis para a sua faixa etária. Quanto ao ensino presencial o F tinha apoio educativo, por parte de uma docente de educação especial, ausentando-se da sala três vezes por semana das 09h00 às 10h30 ou das 11h00 ao 12h30. Demonstrava ter um perfil pouco colaborante, que foi atenuando ao longo das semanas com práticas adequadas ao seu desenvolvimento que serão especificadas no capítulo III.

Relativamente ao grupo, este era heterogéneo, pois havia crianças muito participativas, muitas vezes não dando oportunidade aos restantes colegas de

participarem, e outras mais tímidas. Para além disso, quanto aos ritmos de aprendizagem, existiam alguns alunos que aprendiam e resolviam tarefas com mais facilidade do que outros. Ao longo da prática em Ensino a Distância, a diáde teve em consideração e foi adequando estratégias e recursos para ir ao encontro das necessidades de todos, que será evidenciado no capítulo III. Neste sentido, importa enaltecer, que o G era um dos alunos que terminava as tarefas dadas com rapidez e corretamente, acabando por destabilizar a restante turma, pois queria ser sempre ele a responder e não respeitava a vez dos colegas, pelo que era necessária a promoção de tarefas mais desafiantes para ele.

De facto, e como é importante dar ênfase aos interesses dos alunos, através da observação direta e indireta, depreendeu-se que a turma tinha grande interesse na área da Matemática e Estudo do Meio; nas Ciências Naturais, bem como nas Artes Visuais e em utilizar recursos tecnológicos. Sendo que a área que tinham mais dificuldades era a área de Português, mais especificamente no âmbito da leitura. Para além disso, apresentavam interesse no trabalho colaborativo e cooperativo, que sem dúvida é uma mais valia para os alunos, pois segundo Johnson, Johnson e Holubec (1993), referenciados por Lopes e Santos Silva (2009) quando os alunos trabalham em conjunto aumentam a sua aprendizagem e daqueles que os rodeiam. A par disto, alguns alunos que ajudavam os restantes colegas, em algumas das tarefas propostas e quando a professora lhes solicitava, fomentando assim as interações e a aprendizagem.

No que diz respeito, ao comportamento da turma, salientavam uma grande dificuldade em esperar pela sua vez e aceitar a opinião do outro, apresentando-se no nível de desenvolvimento Estádio Pré-Operatório, segundo Piaget, em que as crianças necessitam muito do concreto.

No sentido de compreender melhor a turma, importa enaltecer alguns aspetos que a caracterizavam, nomeadamente o facto de todos os alunos serem de nacionalidade portuguesa, e de residirem nas proximidades da escola, deslocando-se até à mesma de carro, transportes públicos ou a pé. Enquadrando-se num contexto socioeconómico médio-baixo, uma vez que alguns alunos recebiam apoio da Ação Social Escolar, na obtenção de material escolar e refeições, parcialmente ou na sua totalidade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Relativamente ao agregado familiar, a maioria dos alunos vivia com os seus progenitores, alguns somente com um dos progenitores, existindo um caso em regime de guarda partilhada e a grande maioria dos alunos tinha

também irmãos. Quanto às habilitações académicas dos pais, verificou-se que quatro frequentaram o 1.º CEB; seis o 2.º CEB; 11 o 3.º CEB; 13 o Ensino Secundário; dois tinham uma licenciatura e quatro não tinham habilitações.

O ambiente educativo é a base para uma aprendizagem significativa, neste sentido a sala de aula, um dos espaços em que decorre todo o processo de ensino e de aprendizagem deve estar devidamente organizada, de forma a que seja possível o acompanhamento a todos os alunos e que não se centre num ensino transmissivo, garantindo assim a construção da aprendizagem dos alunos (Zabalza, 1992). Desta forma, as mesas estavam organizadas em três grupos que facilitavam a comunicação, a partilha de ideias e conhecimentos, bem como o trabalho colaborativo, fomentando, assim, o paradigma socioconstrutivista (Valadares & Moreira, 2009). De salientar que esta não era a organização inicial da sala, mas que foi adotada de forma a conseguir ir ao encontro das necessidades das crianças e de haver uma comunicação mais facilitada com todos, claro que sempre passível de ser alterada. A dimensão da sala era suficiente para o grupo, existindo a possibilidade de a disposição das mesas ser alterada ou eventualmente fazer atividades dentro da sala. A mesma detinha uma boa iluminação, dispondo uma das paredes de janelas, o que era fantástico, pois detinha luz natural, no entanto por vezes condicionava a visualização dos conteúdos no quadro. Nas paredes havia também trabalhos que as crianças iam desenvolvendo, bem como o quadro silábico, e cartazes com as letras e os números que tinham aprendido, estes recursos demonstravam-se imprescindíveis para o nível educativo em questão e sem dúvida facilitavam todo o processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne aos recursos existentes na sala de aula, esta detinha um quadro branco, existindo também poucos recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), nomeadamente, um computador e colunas. De salientar que apesar de não existir um quadro interativo, a instituição detinha um projetor portátil que poderia ser requisitado, bem como *tablets*, no entanto a utilização destes estava sempre condicionada por causa das falhas existentes na internet. Detinha alguns armários com material, nomeadamente, cartolinas e diferentes tipos de papel para a realização de trabalhos, uma bancada com alguns materiais de pintura, e capas com registos dos alunos e por baixo caixas com materiais didáticos, desde plasticina, areia, aguarelas, lápis de cera, entre outros. Apesar da existência dos mesmos não foi observada a sua utilização em

nenhum momento, pois o recurso mais utilizado ao longo das aulas era o manual, denotando-se assim um ensino essencialmente transmissivo, que categorizava uma grande parte das aulas. No entanto, observou-se um esforço por parte da professora cooperante em tentar dinamizar aulas com mais interação e outros recursos, nomeadamente os tecnológicos e tentar criar uma articulação com outras áreas. Para além disso, recorria a situações do quotidiano para conseguir exemplificar alguns dos conteúdos abordados ao longo das aulas, bem como eram valorizadas as partilhas de ideias e conhecimentos dos alunos.

No que concerne à organização do tempo, havia uma rotina definida pela professora cooperante, pelo que quando os alunos entravam na sala começavam por escrever o seu nome, a data, o dia da semana e o estado do tempo, no caderno diário. Seguidamente, eram trabalhadas as áreas definidas para aquele dia, com base no horário letivo, que era passível de ser alterado, com base nas dificuldades que os alunos sentiam e seguindo a matriz curricular evidenciada no Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho, evidenciado no capítulo I e todos os alunos frequentavam as AEC disponibilizadas pela instituição, sendo estas a Atividade Física, o Ensino da Música e Inglês. As crianças detinham um horário das 9h às 17h às segundas e quintas-feiras, das 9h às 14h30 às terças e quartas-feiras e das 9h às 15h30 à sexta-feira, com um intervalo que tinha a duração de 30 minutos, realizando-se das 10h30 às 11h no período da manhã e das 15h30 às 16h no período da tarde. De salientar que a instituição não detinha uma campanha sendo os horários controlados pelos docentes, bem como pelos alunos que tinham um grande sentido de autonomia e responsabilidade.

A rotina do ensino da leitura e da escrita assentava no método sintético, ou seja, da parte para o todo, em que é realizado o ensino de palavras permitindo assim extrair o significado da linguagem escrita. Enquanto este método se insere num modelo de leitura ascendente, o método global insere-se num modelo de leitura descendente, partindo do todo para a parte (Cruz, 2007). Diariamente, os alunos tinham momentos de aprendizagem da leitura e da escrita, com o registo no quadro e no caderno diário de frases, em que liam autonomamente no lugar ou com o auxílio das professoras e posteriormente, uma de cada vez lia uma frase que estava apresentada. Importa ressaltar que os principais pilares para um aluno aprenda a ler e a escrever são o da compreensão, o vocabulário, o princípio alfabético e a consciência fonológica

(EKUI, 2020). Desta forma, a professora titular tentou compreender qual o método que mais se adequava à turma, definindo assim o Método Fonomímico de Paula Teles, a ser utilizado, com o intuito de proporcionar uma aprendizagem lúdica e divertida aos alunos. É caracterizado por ser um método fônico, em que, primeiro, observam as imagens de cada “Animal-Fonema”, que se encontram nos cartões fonomímicos, bem como a devida correspondência fonema-grafema. Seguidamente, ouvem a audição das “Histórias-Cantilenas”, intituladas como Cantilenas do Abecedário, procedendo à sua representação gestual, em que por fim, conseguem relacionar os sons da linguagem oral com as letras do alfabeto (Teles, 2014, 2016).

No âmbito do Programa Integrado de Promoção da Literacia a escola iniciou o projeto “Ouvintes sortudos” no 1.º ano de escolaridade, no qual os alunos da turma estavam inseridos, que consistia em levarem um pequeno texto seja ele poético ou narrativo para casa e lerem para alguém que deve cronometrar o tempo que o aluno demora a ler e deve fazer um breve comentário (se leu bem, se podia ler melhor, se teve dificuldade, entre muitos outros) numa ficha de registo que era cedida. Desta forma, acabavam por desenvolver e ultrapassar algumas dificuldades na leitura, havia um envolvimento por parte das famílias e ainda uma articulação entre o 1.º Ciclo e a Educação Pré-Escolar pois todas as semanas a turma do 1.º B ia apresentar o poema a uma das salas da Educação Pré-Escolar algo que foi alvo de reflexão em conjunto com a professora cooperante. Destarte, estes momentos eram motivantes e entusiasmantes para todas as crianças, para as do 1.º ciclo que acabavam por ultrapassar alguns medos, nomeadamente o de falar para outras pessoas e para as da Educação Pré-Escolar pois vão começando a compreender o caminho que também elas próprias farão, otimizando o processo de transição educativa elencado no capítulo I.

Assim, há não só o desenvolvimento das potencialidades da articulação entre as duas valências, mas também o desenvolvimento das interações estabelecidas entre as crianças. Através da observação realizada, verificou-se que as interações entre criança-criança são baseadas numa relação de amizade e de respeito, claro que existindo, por vezes, e tal como é propício da faixa etária momentos de conflito, que são naturalmente resolvidos. De facto, a turma demonstrava interesse e entusiasmo nos momentos de entreajuda que contribuem para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos. Quanto às

interações pedagógicas adulto-crianças também estas eram positivas, baseadas num clima de respeito e confiança, em que a professora ouvia as partilhas dos alunos, os questionava, ativando a sua participação e autonomia.

Importa enaltecer ainda as interações pedagógicas entre adulto-adulto que desde o início foi significativo para a díade, uma vez que havia partilha de conhecimentos, ideias, estratégias e vivências profissionais, por parte tanto da professora cooperante, como dos restantes professores que sempre estiveram disponíveis para abarcar os nossos medos, dúvidas e nos auxiliarem da melhor forma. Claro está que a interação pedagógica entre a professora e a família dos alunos é também importante, uma vez que quando há uma colaboração entre ambos os agentes “as escolas ganham porque se aproximam comunidades e podem contar com apoios adicionais (...), os alunos e as famílias ganham porque melhora o aproveitamento escolar dos alunos e os pais mais bem informados acerca da educação e da escola” (Marques, 1997, p. 20). No entanto, no início do ano letivo esta colaboração era um pouco difícil, uma vez que todos se estavam a conhecer, no entanto com o passar do tempo os pais começaram por participar mais ativamente na vida escolar dos filhos e sobretudo face à pandemia mundial do Covid-19, esta relação foi-se fortalecendo ainda mais, algo que será refletido no terceiro capítulo.

Desta forma, torna-se essencial as interações pedagógicas entre toda a equipa educativa e a família, para que todo o processo de ensino-aprendizagem seja mais congruente, rico e diversificado para os alunos, contribuindo também para um maior e melhor desenvolvimento de todos.

4. Metodologia de Investigação

Um profissional de educação deve estar em constante desenvolvimento e formação ao longo de toda a sua vida profissional. Neste sentido, o mesmo deve “mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5571) refletir sobre as suas práticas. O seu desenvolvimento profissional, requer a realização de investigações, de conhecimento científico, a

indagação constante, a colaboração e desenvolvimento com todos os agentes educativos.

Desta forma, um docente investigador é percecionado por Alarcão (2001), como sendo um ser capaz de se questionar e investigar e posteriormente “se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p. 6). A procura e a preocupação por melhorar as práticas educativas e compreender-se a si próprio são uma constante (Serrazina & Oliveira, 1991; Oliveira & Serrazina, 2002).

Importa referir que ao longo da formação inicial dos docentes, a investigação, é percecionada como fundamental, isto porque existe um equilíbrio entre a teoria e a prática que será importante para a realização de uma ação planeada e adequada ao contexto (Estrela & Estrela, 2001; Noffke & Somekh, 2010). Desta forma, ao longo da PES, foi desenvolvida uma aproximação à Metodologia de Investigação- Ação (MIA), que segundo Coutinho et al. (2009) representa “uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave” (p. 358).

A MIA pode ser encarada como um vaivém entre a investigação e a ação, em que todos os saberes construídos e adquiridos sobre e na ação são reincorporados nessa ação, ou seja, através da ação, ocorre uma mudança, e através da investigação há uma compreensão da mesma, estando estes processos cíclicos sincronizados e sendo os mesmos a sua base (Latorre, 2003 & Caetano, 2004). Ainda nesta linha de pensamento, segundo Máximo-Esteves (2008) esta metodologia “forma, transforma e informa” (p.11) informando a realidade em transformação através da criação de conhecimento; transforma, de uma forma participativa e significativa tendo em vista a mudança praxeológica e forma ao gerar uma mudança e a construir informação e conhecimento sobre ela. Acabando, assim, por se tornar uma aprendizagem essencialmente, aplicada, contextual, crítica, auto avaliativa, uma vez que todas as transformações que ocorrem são constantemente avaliadas para a aquisição de novos conhecimentos, e também reflexiva e colaborativa (Máximo-Esteves, 2008).

Nesta metodologia o investigador envolve-se ativamente nas suas investigações com o intuito de realizar e promover mudanças nos contextos, ou então encarada como um conjunto de estratégias realizadas com o intuito de melhorar o sistema educativo (Bogdan & Biklen, 1991 & Latorre, 2003). Refere-se ainda que apesar de não se ter efetuado uma investigação no contexto educativo, a utilização das diferentes etapas que caracterizam a MIA, tornaram-se essenciais para uma prática educativa mais eficaz e adequada.

A MIA é caracterizada pelo seu conjunto de fases ou processos cíclicos, defendidos por Latorre (2003), evidenciados na figura 4:

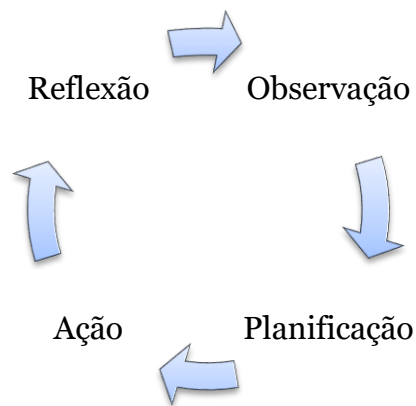


Figura 8 - Processo Cíclico da Metodologia de Investigação-Ação

Deste modo, ao longo da PES a observação foi essencial, uma vez que esta tem um papel preponderante na investigação-ação pois é através dela que o docente consegue perceber quais as necessidades e interesses das crianças, quais os problemas para posteriormente poder intervir e avaliar da forma mais adequada (Estrela, 1994). Seguindo esta linha de pensamento, o par pedagógico adotou alguns instrumentos de observação, nomeadamente o diário de formação, com uma maior extensão e reflexão, e as notas de campo. Em ambos, eram registados momentos ou situações vivenciadas relevantes ao longo da PES, que eram necessários ser aprofundados e refletidos para a realização de uma planificação adequada a cada criança. Os registos fotográficos e as gravações de vídeo e áudio foram também importantes em todo este processo. Foram ainda criadas grelhas de observação e informação (cf. Apêndice F – F1 e F2), em particular, no 1.º CEB, com o intuito de conhecer e caracterizar o contexto educativo, compreender

as realidades onde as crianças estão inseridas e conhecer e refletir sobre as especificidades de cada uma.

No que diz respeito à observação realizada em contexto de 1.º CEB, foi realizada de forma também sistemática e direta, recorrendo-se também às fichas de identificação de cada aluno, de forma a conhecê-los de forma integral. As reuniões com a professora cooperante, permitiram complementar e refletir sobre todas as observações realizadas.

Destaca-se que a observação constante nas duas valências não foi somente realizada dentro da sala, mas também em momentos menos formais, nomeadamente, no espaço exterior, em momentos de brincadeira livre. Este domínio evidenciou-se fulcral para a compreensão e identificação de acontecimentos entre e com as crianças, através da escuta e de processos de procura de soluções que foram a base para a realização de uma planificação adequada.

Assim, a planificação teve um caráter essencial na prática pedagógica, uma vez que é o suporte da prática quotidiana do docente e que em contexto de EPE era realizada semanalmente com a educadora cooperante. A planificação (Cf. Anexo A - A1) da EPE, deveria ser feita seguindo os ponteiros do relógio, iniciando-se primeiro pela identificação das necessidades de aprendizagem, dos interesses evidenciados e das aprendizagens evidenciadas pelas crianças. Posteriormente, eram delineados os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que seriam desenvolvidos por um conjunto de propostas de atividades a serem realizadas, bem como contextualizadas nas decisões pedagógicas. Denota-se que ao longo da prática, a díade, em conjunto com as crianças planearam algumas atividades, fazendo com que as mesmas se expressassem e definissem quais os instrumentos e estratégias para o desenvolvimento das mesmas, pois as planificações deixavam espaço para as sugestões das crianças e/ou imprevistos.

No entanto, o par pedagógico deteve-se com algumas dificuldades no desenvolvimento das atividades, mais concretamente devido à organização do tempo, respeitando sempre o ritmo de cada criança, que com o desenrolar da prática se foram atenuando. A adequação de estratégias e recursos permitiu dar um fio condutor lógico às atividades e assim proporcionar momentos de aprendizagem às crianças (Arends, 2008). Deste modo, a planificação deve ser compreendida como um instrumento flexível, que responda às necessidades e ritmo individual de cada criança, e adequada ao momento em que é vivenciada,

e o facto de ser possível colocar notas de observação em todas as planificações de ações que não foram realizadas e quais é que foram desenvolvidas, denotam ainda mais o seu caráter flexível.

O mesmo iria acontecer com a planificação do 1.º CEB (cf. Anexo A2), tendo em consideração as necessidades e os interesses das crianças, sendo possível a colocação de observações, no entanto, uma vez que a diáde não desenvolveu nenhuma prática formal, a realização de planificações não decorreu do modo previsto.

Associada à observação e planificação estão a ação e a reflexão que “formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21). Assim, é necessário estar em constante reflexão, até mesmo durante a ação, de forma a conseguir-se adequar os problemas que vão surgindo e se os objetivos delineados vão realmente ao encontro da realidade no momento e que é bastante complexa.

A reflexão nas suas diversas vertentes, quer antes da ação, durante e após, foi sempre realizada entre os vários intervenientes, nomeadamente, par pedagógico, docentes cooperantes e supervisoras institucionais. As reuniões constantes feitas diariamente, procuravam refletir sobre as práticas, sobre as atitudes e sobre as dificuldades e aprendizagens que as crianças iam evidenciando e as próprias estagiárias. Foi evidenciado as vantagens da cooperação entre docentes, no capítulo I, mas intensifica-se que o olhar de cada interveniente trouxe uma maior bagagem tanto no mundo da Educação Pré-Escolar, como no 1.º CEB, através do conhecimento, do olhar e da sabedoria que cada um detinha. Para uma melhor compreensão tanto do contexto educativo como da criança.

Estes momentos de reflexão em permitiram à futura profissional de educação compreender o que resultou e o que poderia ter seguido outro caminho ou outras estratégias, quais as motivações do grupo/turma e como este se envolveu e até mesmo sobre a forma como desenvolveram as atividades. A par destas reflexões com as docentes cooperantes, destacam-se as conversas informais com outros docentes da instituição cooperante, com outros pares pedagógicos, as reuniões com as supervisoras institucionais que possibilitaram um vasto leque de aprendizagens sobre a prática. Em conjunto com as narrativas individuais e colaborativas (cf. Anexo B e C) de forma a compreender as diferentes perspetivas acerca de atividades desenvolvidas.

Deste modo, o processo cíclico em que ocorrem as diferentes etapas da Metodologia Investigação-Ação – a observação, a planificação, a ação e a reflexão – tendo sempre uma etapa a consideração da outra, pois o que o docente observa, será planificado com base nessa observação, vindo a ação a refletindo aquilo que planificamos e toda a reflexão sustenta as etapas anteriores, devendo ser uma reflexão retrospectiva e prospectiva. Assim, “a investigação-ação é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o docente interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática” (Alarcão, 2010, p.116). Conotando-lhe uma construção de saber de cariz emancipatório, em que deve saber; saber-ser; saber-estar; saber-fazer e saber-transformar, pensando sempre com uma intencionalidade educativa.

Assim, evidencia-se no capítulo III, que as observações realizadas procuraram realizar práticas educativas e pedagógicas, adequadas a cada criança.

Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas

A Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foi um processo formativo, ao longo do qual foram desenvolvidas diversas ações educativas. Neste sentido, o presente capítulo é um meio de descrição e análise crítica e reflexiva das práticas educativas fundamentadas pelo enquadramento teórico e legal do Capítulo I e pelo conhecimento do contexto e de cada grupo/turma evidenciados no Capítulo II. Todo o conjunto de observações e posteriores reflexões, contribuíram para o aumento do conhecimento praxeológico, para compreender as particularidades do contexto educativo, e assim transformar e melhorar as ações desenvolvidas (Coutinho et al, 2009).

Ademais, a PES, foi como uma alavanca em todo o processo da prática docente desenvolvida, em que permitiu observar, indagar e planificar com uma forma intencional, agindo e refletindo, devendo assim, o docente estar continuamente num processo cíclico de aprendizagem para melhorar e facilitar os processos de ensino/aprendizagem.

O presente capítulo encontra-se subdividido em dois subcapítulos, que evidenciam algumas das ações educativas desenvolvidas ao longo da PES, que serão devidamente analisadas e refletidas criticamente, bem como serão apresentados os seus resultados, desenvolvidos na valência em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todo o percurso vivenciado permitiu um crescimento e construção do perfil de docente, devido à constante indagação, compreensão e procura de melhoria das práticas educativas.

1. Percurso vivenciado na Educação Pré-Escolar

A prática educativa concretizada na EPE, perspectivada num processo observador, reflexivo e crítico, demonstrou-se essencial para o delineamento das práticas educativas desenvolvidas. Em conformidade, o trabalho colaborativo, tal como já referenciado no Capítulo I, proporcionou ao par pedagógico um vasto conjunto de aprendizagens essenciais para as práticas futuras. De facto, as interações pedagógicas de natureza colaborativa permitiram uma observação, planificação, ação e reflexão mais adequadas, entre o par pedagógico, a Educadora de Infância cooperante e a Supervisora Institucional, em prol do desenvolvimento de cada criança. Desta forma, semanalmente o par pedagógico em conjunto com a Educadora de Infância cooperante, planeou distintas atividades que partiam das necessidades e dos interesses de cada criança, numa planificação flexível, em que se deu primazia a atividades integradas e integradoras, com recursos diversificados para a ação educativa, e às propostas das crianças. É de facto importante e necessário na delineação das ações educativas, termos “as intenções das próprias crianças – os seus interesses e desejos – que as impelem para se envolverem numa série de ações que as leve em direção a um objetivo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 251). Neste sentido, a intencionalidade educativa do par pedagógico centrou-se em promover e aprofundar os saberes da criança, através de um conjunto de ações educativas, e consequentemente de oportunidades de aprendizagem, articulando as diferentes áreas de conteúdo evidenciadas nas OCEPE.

Através da observação direta e sistemática, das experiências proporcionadas pela educadora cooperante e dos diálogos existentes com as crianças a literatura infantil, fez parte de toda a PES, pois era um dos grandes interesses evidenciados pelas crianças. Deste modo foram explorados livros através da leitura, da dramatização, do reconto por parte das crianças, com recurso a fantoches e a um fantocheiro (feitos de material reutilizável – cf. Apêndice A). Foram contadas, dramatizadas, histórias como: História da Maria Castanha; Eu quero a Lua, de Jonathan Emmett; Babushka, de Sandra Ann Horn; O Pai Natal preguiçoso e a Rena Rodolfa, de Clara Cunha; Lenda de S. Martinho; Reis e Reinetes, Damas e Valetes, de João Maniel Ribeiro que promoveram a

linguagem oral, o contato com a escrita, e desenvolve o “prazer da linguagem e ouvir e inventar histórias e rimas alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 545). Para além disso foram desenvolvidas diversas atividades experimentais, nomeadamente, de neve artificial; fusão, passagem do estado sólido para o estado líquido; material solúvel e não solúvel; separação da areia da água, sendo que o contacto com as ciências permite que as crianças compreendam o mundo físico e natural, expandindo o seu conhecimento sobre o mesmo.

A par destas ações educativas, em que foram exploradas todas as áreas de conteúdo evidenciadas nas OCEPE, também foram desenvolvidas ao longo de toda a PES, atividades e momentos de aprendizagem relacionadas com a simetria; sólidos geométricos; jogos tradicionais; exploração do planisfério; atividades de psicomotricidade; atividades musicais; atividades de culinária: confeção de panquecas e bolachas natalícias; e jogos dramáticos que não serão explicitadas ao longo do relatório, mas que foram importantes para o desenvolvimento do grupo.

Foi desenvolvido ao longo da PES um projeto, em grande grupo, na sala de atividades que as crianças intitularam como: O Espaço na sala. O mesmo surgiu devido ao interesse pelo Planeta Terra, e após uma cadeia de supermercados ter lançado um conjunto de cartas sobre o Sistema Solar, intituladas como “Guardiões da Terra” o entusiasmo, o interesse e as perguntas foram surgindo cada vez mais. Ao longo dos dias as crianças iam trazendo cada vez mais cartas, sendo que o par pedagógico ia observando e escutando alguns dos diálogos “A minha carta tem o Planeta Terra” (Al.); “O planeta Terra é o planeta azul, porque tem muita água” (F.); “Eu também tenho essa carta e é muito forte, o Planeta Terra é forte porque vivem muitas pessoas nele” (G.). Através deste diálogo pode-se compreender que estas crianças tinham conhecimentos sobre o Planeta Terra, sendo que através da exploração do Mapa Mundo foi ainda mais evidente o entusiasmo em descobrir mais sobre os planetas principalmente por parte do Al. que sempre demonstrou ter conhecimentos sobre o Espaço e uma enorme exaltação. Deste modo, o projeto iniciou-se através de um diálogo com as crianças, sendo denominada como a primeira fase do projeto – Definição do Problema – na qual foram organizados os conhecimentos prévios das crianças, numa teia concetual (cf. Apêndice B). Desta forma, registou-se aquilo que as crianças pensavam saber sobre o Espaço, respondendo a questões como “O que

pensamos saber?”, nomeadamente, “Há o Sol” (M.); “Nuvens” (T.); “Eu sei que há astronautas que estão naquelas naves grandes” (D.); “Há o planeta queijo” (Di.); “Asteróides, porque eu vi num livro” (Al.); “Eu acho que há extraterrestres” (Di.); “Há noite eu vejo estrelas que estão no céu” (Mf.); “Também existe a lua” (Mt.). Foi notório ao longo do diálogo compreender que as crianças tinham alguns conhecimentos acerca daquilo que existia no espaço.

Assim, na segunda fase do MTP – Planificação e Desenvolvimento do trabalho – em que se procurou definir aquilo que se ia descobrir e fazer, especialmente procurar respostas para “O que queremos descobrir?”, que neste caso era “O que é um asteroide?” (Mt.); “Que planetas existem?” (Fl.); “Porque é que a lua nos segue?” (M.I.B); “O Planeta Neptuno tem 6 luas?” (G.) e muitas outras que foram surgindo ao longo do desenvolvimento do projeto, que tal como já evidenciado no capítulo I, ao longo do desenrolar de um projeto vão surgindo novas questões e projetos em paralelo.

De forma a conseguirem responder a todas as questões na fase III – Execução – o grupo definiu como iam fazer as pesquisas, quais os instrumentos a utilizar, nomeadamente, a biblioteca do centro escolar, livros que as crianças traziam relacionados com o tema e computadores (cf. Apêndice B). Importa ressaltar que as TIC se perspetivaram como sendo um recurso promotor de uma aprendizagem com qualidade, e uma estratégia que permitiu que as crianças para além de interagirem e comunicarem se envolvessem em toda a ação educativa, permitindo fortalecer “uma melhor compreensão pedagógica da integração de tecnologias” (Marta, 2017, p. 45; Oliveira – Formosinho, 2007^a & Flores, 2011).

Assim, a par destes momentos de pesquisa, a posterior organização da informação e partilha de ideias permitiu também o desenvolvimento de momentos colaborativos e de negociação (Vasconcelos, 2011). Tendo em consideração estes momentos de partilha de ideias e saberes, a diáde procurou perceber o que as crianças queriam fazer, ao qual estas foram sugerindo algumas experiências que gostavam de vivenciar, por exemplo, “Fazer uma viagem ao espaço” (G.); “Ter planetas na sala” (Di.); “Fazer experiências” (Ch.); “Eu gostava de fazer jogos de foguetões e de astronautas” (Al). Importa assim realçar a importância do envolvimento das crianças em todos os processos de aprendizagem visto que quando estão envoltas a “experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (Laevers, 1994, citado por Oliveira-

Formosinho & Araújo, 2004, p. 86). Vão mobilizando um conjunto de experiências e saberes, que posteriormente permitem o desenvolvimento da autonomia e criatividade, mas também a capacidade de resolver problemas. Neste sentido, as crianças envolveram-se e participaram em torno do mesmo, através de processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação, promovendo a curiosidade, autonomia e conhecimento.

No sentido de se compreender a forma como foi gerido o grupo e o tempo, e a organização do mesmo, nos momentos de pesquisa e de construção, o grande grupo era dividido em dois pequenos grupos, ou em grupos de duas crianças, de forma a que umas investigassem sobre algumas curiosidades que dessem resposta às suas questões e outras sobre outras, ou enquanto umas investigavam outras procediam à construção dos materiais. Importa de evidenciar os momentos de partilha após as pesquisas, pois cada criança procurava explicar e partilhar as descobertas realizadas.

Estes momentos eram ricos, pois todo o clima de partilha e comunicação, permitia que as crianças desenvolvessem a linguagem oral, na medida em que interagiam com as docentes estagiárias e educadora cooperante. Aumentando assim o seu vocabulário, desenvolvendo o seu pensamento crítico, e dominar a linguagem oral que “é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 66). De facto, estes momentos permitiam que as crianças mais tímidas e com algum receio de transmitir as suas descobertas se sentissem mais confiantes em partilhar e assim sentirem-se escutadas e valorizadas.

Ao longo do desenvolvimento de todo o projeto foram desenvolvidas diversas atividades, no entanto tendo em conta a organização do capítulo e a estrutura do relatório serão desenvolvidas, refletidas e analisadas somente algumas das atividades, mas importa demonstrar um pouco o rumo que todo o projeto tomou. Assim, relativamente aos asteroides, realizaram-se pesquisas em livros, visualizaram-se vídeos educativos, e procedeu-se à construção de asteroides; quanto ao foguetão procurou-se compreender como é que este funcionava, visualizando-se vídeos, através da pesquisa de imagens que ajudassem o grupo a compreender como este era constituído, procedeu-se à reconstrução do foguetão e a uma atividade experimental de elevação de um foguetão;

relativamente à lua foram realizadas atividades experimentais, foi lida uma história, ainda se procedeu à sua construção; quanto aos extraterrestres foi feita a construção dos mesmos e uma votação para definirem os nomes dos extraterrestres; e por fim, relativamente aos planetas foi realizada uma “Viagem ao Espaço” que se iniciou na sala de atividades e posteriormente se “viajou” para a biblioteca que simulava o espaço solar, conduzindo assim a criança para um mundo imaginário; fizeram-se pesquisas sobre cada um dos planetas, procedeu-se à construção de um mural e à construção dos planetas, realizaram-se jogos de tabuleiro (cf. Apêndice B), jogos de memória e atividades experimentais. A continuidade das atividades foi algo que a díade teve em consideração e permitiu assim uma articulação de saberes, contribuindo para a organização mental da representação do mundo (Gambôa, 2011).

Desta forma, evidencia-se a atividade relacionada com a construção dos planetas em três dimensões, neste caso do planeta Mercúrio (cf. Apêndice B), que foi promovida com as sugestões feitas pelo grupo. As crianças, definiram quais os responsáveis pela construção dos planetas, sendo que ficavam a pares na construção dos mesmos, deste modo, a atividade foi realizada em pequeno grupo. Importa enaltecer que as estratégias utilizadas para as crianças conhecerem as características de cada um dos planetas, foram a visualização de vídeos educativos que demonstravam as diferentes dimensões de cada um dos planetas, a construção do jogo de tabuleiro que evidenciava também a diferença do tamanho entre planetas promovendo assim uma aprendizagem significativa e correta.

Para a construção do planeta, foram disponibilizados vários materiais, tais como, folhas, tecido, marcadores de tecido, esponjas, tintas, pinceis, tampas de garrafas e algodão, permitindo assim que as crianças desenvolvessem a sua imaginação e uma pluralidade de criações (Lopes da Silva, et al., 2016).

E.E.A – O desafio que temos hoje é a construção do planeta Mercúrio e como vocês ficaram responsáveis pela sua construção como é que o vamos construir?

Al. – tem de ser com este tecido porque no outro dia conversamos e dissemos que íamos fazer os planetas com o tecido que a mãe da C. nos deu.

M.I.B – Sim e ele é forte e podemos construir planetas grandes e fortes.

Al. – Sim, mas os planetas não são todos do mesmo tamanho!

E.E.A. – Pois não, tens razão. E como é o planeta Mercúrio?

Al. – É o mais pequeno do Sistema Solar.

M.I.B – Sim, pois é. E é o primeiro planeta de todos, é aquele que está mais perto do Sol.

Através do diálogo evidenciado é notório o conhecimento e reconhecimento das características do planeta que investigou, verificando-se que se foram apropriando da sequência numérica e da ordenação dos planetas. Ao longo da construção do planeta o par trabalhou sempre de forma colaborativa, escutando as sugestões um do outro, e ajudando na execução das tarefas. Além disso, esta interação constante foi um meio de facilitador do “desenvolvimento e da aprendizagem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 26). O Al. e a M.I.B tiveram sempre em consideração as decisões tomadas em grande grupo, respeitando assim as decisões dos colegas, a par das decisões tomadas, procederam então à construção dos dois círculos que posteriormente seriam cosidos e enchidos com algodão, jornal, e revistas, de forma a dar uma forma de esfera que é a forma dos planetas, tal como as crianças foram descobrindo.

Assim, procuraram um objeto na sala que os auxiliasse a fazer o círculo, salienta-se a preocupação do grupo em encontrar um objeto com o tamanho indicado para o planeta Mercúrio tendo em conta a sua dimensão, assim encontraram uma tampa de uma caixa e com um lápis colocaram em cima do tecido e rodearam o mesmo, e posteriormente recortaram com uma tesoura. Posteriormente, pintaram o tecido de cinzento, e utilizaram as tampas e pedaços de jornal em que fizeram círculos que representavam as crateras do planeta Mercúrio. Ao longo da atividade foram desenvolvendo a motricidade fina, competências matemáticas, como círculo, esfera, ordenação, seriação, comparação (“Mais pequeno do Sistema Solar” Al.), associação, bem como competências sociais a nível da cooperação e respeito pelas decisões tomadas e competências ao nível da linguagem.

Os planetas foram construídos em pares, e à medida que as crianças iam construindo tinham sempre em consideração as dimensões e as características dos planetas, permitindo que existisse uma integração holística, visto que desenvolverem competências em todas as áreas de conteúdo. Na Área de Formação Pessoal e Social, foram promovidos momentos de contexto democráticos, de escutar e aceitar a opinião do colega, bem como de ser responsável por uma determinada tarefa. Na Área da Expressão e Comunicação o desenvolvimento do sentido estético, da criatividade e da imaginação, diversas competências comunicativas e também o desenvolvimento da linguagem oral

nos momentos de comunicação com outra criança e com o adulto. Ao nível da Área do Conhecimento do Mundo, ao nível da descoberta do mundo e da abordagem científica, uma vez que adquiriram concepções acerca do Sistema Solar e características do mesmo. No entanto, houve crianças que apresentavam algumas dificuldades relativamente à dimensão do seu planeta, mas procuravam auxílio no adulto e nos colegas de modo a compreenderem qual o objeto que os poderia ajudar a fazerem o seu planeta, tendo inclusive uma sugerido a tampa de uma panela gigante, que posteriormente foi pedida às cozinheiras da instituição para a construção do planeta Júpiter.

A par da construção do Sistema Solar, o grupo procedeu também à construção da maior estrela do S.S. – o Sol – com recurso a jornal, fita cola, tinta, pincéis e novelo de algodão (cf. Apêndice B). Esta atividade foi desenvolvida em pequeno grupo (5 elementos), em que as crianças evidenciaram a assimilação de novos conhecimentos, pois tiveram em consideração a pesquisa realizada acerca do Sol, em que descobriram que é “uma estrela e é a maior do Sistema Solar” (Di.). Tendo em conta o comentário do colega o grupo foi dialogando acerca do tamanho do Sol, pois teria de ser maior do que todos os planetas, assim a mestranda sugeriu a um dos elementos do grupo fazer uma bola com a folha de jornal. Após ter feito a bola, acrescentou outra folha e assim sucessivamente, pois o restante grupo foi denotando que a bola ia aumentando. Ao longo da construção do Sol, as crianças foram sempre trabalhando em grupo, sendo que definiam entre eles quem iria colocar as folhas de jornal seguintes e ajudavam-se ao longo de todo o processo (“Ar. eu seguro deste lado porque senão a folha sai e tenho que pôr a fita cola And. podes ajudar também?” Da.). Após acabar o jornal as crianças verificaram e compararam o Sol ao planeta Júpiter e como o primeiro era maior, concluíram que não era necessário que a esfera fosse maior, passando assim à pintura do mesmo. A construção do Sol permitiu que as crianças desenvolvessem a motricidade; a construção de algo em 3 dimensões; concepções matemáticas ao nível da geometria e da comparação; trabalho colaborativo; e concepções no âmbito do Conhecimento do Mundo, demonstrando conhecimentos sobre o Sol, o facto de este ser uma estrela e fazer comparações com os planetas.

A relação entre o educador-família deve ser uma constante, tal como já foi enaltecido no capítulo I, desta forma procurou envolver-se a família ao longo da PES. Relativamente ao projeto em questão a díade lançou o desafio às crianças

de construírem com os pais, um Sistema Solar com material de desperdício e uma pequena pesquisa acerca do planeta que cada criança estava responsável. A base do Sistema Solar era igual para todas as crianças, nomeadamente, uma caixa pintada com tinta preta visto que uma criança exclamou que “No Espaço está escuro, então acho que devíamos pintar de preto para os planetas ficarem no escuro” (Mt.); “Eu acho que não está escuro porque o Sol dá luz” (G.); após este discurso foi realizada uma votação em grupo para decidirem se pintavam ou não a caixa, tendo sido a opção “pintar” a mais votada. Deste modo, deu-se primazia aos processos de negociação, posteriormente, as crianças pintaram as caixas, e em conjunto escreveu-se um pequeno texto a explicar às famílias o que teriam de fazer. De facto, os resultados foram surpreendentes e existiu a participação de uma grande parte das famílias, tendo as mesmas dado primazia aos materiais de desperdício. Ressalta-se também o impacto que esta envolvência com as famílias teve nas crianças, visto que quando chegavam à sala de atividades muito entusiasmadas com o Sistema Solar que construíram, explicando todo o processo, quais os materiais que utilizaram e o que descobriram sobre o planeta do qual eram responsáveis, construindo também um cartão de apresentação sobre o mesmo, desenvolveram assim a comunicação, a linguagem oral e aumentando o vocabulário (cf. Apêndice C1).

Relativamente à fase IV – Divulgação/Avaliação – inicialmente, o intuito do par pedagógico era promover o acesso a um recurso tecnológico diversificado, o StoryJumper, no entanto, o mesmo não foi possível por questões organizacionais e tendo em consideração que as crianças desenhavam o Sistema Solar nos momentos de jogo espontâneo, em diálogo com o grupo, optou-se por criar um livro intitulado como “As nossas descobertas sobre o Espaço” que juntava todos os momentos vivenciados pelas crianças. Posteriormente, procedeu-se à avaliação do projeto em que num diálogo, em grande grupo, se conversou acerca dos materiais que foram utilizados, o que mais gostaram de descobrir e experienciar, e também a forma como colaboraram e se entreajudaram.

No que diz respeito à divulgação do projeto, o mesmo foi feito somente com as crianças da sala, ou seja, cada dupla apresentou aos colegas o planeta que investigaram e construíram, bem como os materiais que utilizaram. Esta forma de divulgação foi a mais adequada ao grupo, visto que muitas crianças não se sentiam à vontade para comunicar à frente de outros colegas, e caso fossem

crianças de outras salas iam sentir-se intimidades. Desta forma, o par pedagógico e a educadora cooperante optaram por sugerir às crianças esta divulgação, visto que o papel do educador é observar cada criança e adequar as práticas às suas necessidades e objetivos de desenvolvimento (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Ressalta-se que a documentação pedagógica ao longo de todo o processo da MTP foi importante para a díade pois permitiu “recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, 2011, p. 17) que permitiram uma reflexão mais consistente ao longo da ação pedagógica, de forma a ser adequada a todas as crianças.

Para além do projeto desenvolvido, ao longo do decorrer da PES foram desenvolvidas várias atividades, importa para a mestrandia realçar a atividade realizada aquando da segunda observação em contexto, nomeadamente uma atividade musical. Fazia parte da rotina cantar canções com as crianças, visto ser um dos seus grandes interesses e em que demonstravam grande alegria, entusiasmo e envolvimento. De facto, as atividades musicais permitem o desenvolvimento global da criança, em todos os domínios, desde o sensorial, emocional, cognitivo ao motor e, quando são realizadas em grupo, permitem o desenvolvimento da compreensão, da participação, da cooperação e da socialização, para além disso a música transmite emoções e é um “meio em que há riqueza de linguagem” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 658; Enciclopédia Geral da Educação & Santos 2010).

O Educador apresenta um papel fundamental nas experiências musicais, pois deve “criar um ambiente que estimule o desenvolvimento da capacidade musical das crianças e que facilite o seu envolvimento com o material e as atividades propostas” (Antunes & Almeida, 2002). Claramente, este contato com a música promove a aquisição da linguagem, assim, é importante que a criança esteja em contato com a música, pois nos primeiros anos de vida “é a base para todo o desenvolvimento interior, é fundamental que nesta faixa etária adquira o vocabulário musical de escuta que lhe dará bases para a audição, a execução, a leitura, a escrita e a criação musicais” (Rodrigues, 1997, p. 40). A linguagem musical é bastante importante, pois permite o desenvolvimento da expressão, o autoconhecimento e o equilíbrio, acessível à criança, transformando-se num meio potenciador das interações sociais.

Neste sentido, a díade de forma a gerir melhor o grupo e o tempo, dividiu o grupo em dois, aleatoriamente. Sendo que um grupo ficou com a mestrandia e o outro com o par pedagógico, tendo ambos os grupos vivenciado as experiências que ambas promoveram. Evidencia-se também o facto de a atividade musical se centrar no canto, ou seja, em vez de recorrer a recursos tecnológicos foi cantada a canção com as crianças, utilizando-se a voz. Não fosse este um dos principais meios de comunicação que se utiliza diariamente e que permite criar uma grande proximidade com a criança, desenvolvendo assim a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky já explanado no Capítulo I.

O facto de ser cantada fez com que se tenha adequado ao ritmo e ao tom das crianças e adaptar a letra, criando assim, um momento de proximidade entre a criança e o adulto, que se denota essencial quer para o desenvolvimento da linguagem, quer para a expansão da aprendizagem, em geral, pela criança” (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008, p. 11).

Para o desenvolvimento da atividade construiu-se um dado (cf. Apêndice C), feito com uma caixa de cartão, e posteriormente revestido com papel crepe, sendo que nas suas faces estavam diferentes desafios que seriam lançados às crianças, os pontos de interrogação significavam que eram as crianças que decidiam como íamos cantar a música ou representá-la; a boca significava que íamos cantar, podendo depois variar (mais rápido, mais devagar, alto, baixo); os bonecos com as mãos dadas significava que tínhamos de dançar; as mãos significavam que tínhamos de associar a uma palavra um som e por fim os instrumentos significavam que tínhamos de tocar os instrumentos que haviam disponíveis (maracas, tamborim, reco-reco e bloco de dois sons). Assim que as crianças do primeiro grupo viram o cubo, demonstraram um grande entusiasmo, e conhecimento matemático tendo uma delas dito “And. é um cubo! Para que é?” (Di.), de facto o envolvimento, a participação e as sugestões das crianças foram surpreendentes. Quando exploramos a face que tinha os instrumentos musicais, o grupo surpreendeu-me positivamente, pois respeitaram as escolhas uns dos outros, algo que não era frequente acontecer, para além disso quando saíam as faces com os pontos de interrogação era quando elas se sentiam valorizadas e com vontade de fazer muitas sugestões, acabando o grupo por fazer de conta que era uma cobra enquanto cantava, colocar a língua de fora enquanto cantava, e saltar ao mesmo tempo que se cantava. As crianças demonstraram prazer em cantar, alegria, vontade de

explorar mais e mais, e para além disso segundo Hohmann e Weikart (2011) “cantar liga-as ao mundo dos adultos” (p. 669). Como tal, para o desenvolvimento da atividade a mestranda apoiou-se em algumas das experiências-chave de música baseadas no modelo High/Scope, na medida em que deu primazia à exploração da voz a cantar, ao movimento ao som de música e à exploração de instrumentos musicais, na medida em que foi dada a possibilidade às crianças para tocarem os instrumentos e serem elas a definirem qual o som que poderia representar aquela palavra.

O dado e toda a atividade em si foi diferente com os dois grupos, sendo que o primeiro explorou todos os desafios do dado, no entanto o segundo explorou somente dois, pois envolveu-se de tal maneira com a exploração das palavras e a associá-las a um som com o corpo, que foram exploradas diferentes partes do corpo (havendo assim uma ligação com a área do conhecimento do mundo); foi alterada a canção, ou seja umas palavras iam sendo substituídas por outras, permitindo assim o “desenvolvimento da linguagem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 55); foram exploradas as faces do cubo; a ordem que a letra da canção apresentava permitiu também explorarem conceções matemáticas e inicialmente os instrumentos musicais (Cf. Apêndice C). Como tal, compreende-se que a Música é uma área transversal e permite o desenvolvimento de todas as áreas de conteúdo.

A par de todas as atividades desenvolvidas, o par pedagógico perspetivou o espaço exterior como um excelente espaço educativo, neste sentido o espaço exterior deve ser compreendido como um meio de “desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva, 2016, p.17) cabe essencialmente ao educador valorizar este espaço educativo, como um vínculo para dar continuidade às atividades realizadas na sala de atividades, ou promover atividades diversificadas. Assim, e após uma reunião com a supervisora institucional, o par pedagógico, e o outro par na mesma valência, foram desafiados a criarem alguns jogos no exterior. Desta forma, após se reunirem com as Educadoras de Infância cooperantes, procuraram compreender quais os jogos mais adequados e que fossem ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças. Assim para responder às crianças dialogou-se com as mesmas para compreender que tipo de jogos gostariam de pintar no espaço exterior. Dada a impossibilidade de aceder a cada uma individualmente realizou-se uma votação, em que as crianças, com o

recurso ao computador e a um questionário realizado com imagens, as mesmas votavam no que tinham preferência, acabando por o mais votado ser o jogo da macaca. Importa realçar que o objetivo das díades era pintar um circuito rodoviário no exterior, sendo os jogos pintados no jardim que faria parte do mesmo, para dar sentido aos veículos de psicomotricidade que o jardim de infância dispõe, no entanto, por questões organizacionais os pares pedagógicos, em conformidade com as Educadoras cooperantes, optaram por realizar somente as pinturas dos jogos.

A cooperação foi algo que as díades privilegiaram sendo que convidaram as restantes salas da EPE a participar nas pinturas e construção da lagarta. Neste sentido, a construção da lagarta foi realizada em primeiro lugar, tendo sido distribuído a cada uma das salas um pneu, que seria posteriormente pintado com tinta acrílica de forma a que cada sala participasse nesta valorização do espaço exterior. As crianças fizeram parte de todo o processo de construção dos jogos no exterior, participando ativamente, sendo assim agente e sujeito do processo educativo (Lopes da Silva, 2016). Posteriormente, foi realizada a demarcação dos jogos no exterior, tanto do jogo da macaca, como dos jogos de equilíbrio, realizando-se em conjunto com as crianças que desde o início se demonstraram entusiasmadas, com um grande sentido de responsabilidade e autonomia.



Figura 5 – Criança a pintar o jogo do equilíbrio respeitando os limites das delineações realizadas previamente



Figura 6 – Grupo a pintar o jogo do equilíbrio utilizando o molde construído para a representação dos pés

Neste sentido, o jogo é considerado por Liublinskai (1973), como sendo “um dos principais tipos de atividades (...) que ocupa um lugar especial na vida das crianças” (p.25). Os jogos pintados no chão foram o da macaca que visa promover a estimulação de habilidades de manipulação de objetos (por exemplo, pedrinhas); estimular habilidades de locomoção (salto ao pé-coxinho); desenvolver o equilíbrio dinâmico; fomentar as noções de contagem; bem como o sentido de número. O jogo do caracol em que os seus principais objetivos são desenvolver o equilíbrio dinâmico e estimular habilidades de locomoção (salto ao pé-coxinho). O jogo do Pula-pula visa estimular habilidades de locomoção; desenvolver o equilíbrio dinâmico e também a lateralidade. De uma forma geral, todos os jogos evidenciados estão ligados com as áreas de conteúdo referidas nas OCEPE, desde a área de formação pessoal e social, através do respeito pelo outro, pelo respeito por esperar e jogar na sua vez, pelo cumprimento de regras, ou seja, o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores; à área de expressão e comunicação nos aspetos já evidenciados na apresentação dos objetivos supracitados; e à área do conhecimento do mundo, na exploração do espaço exterior, e da utilização dos materiais da natureza, como pedras, para o jogo da macaca e do caracol (Lopes da Silva et al., 2016).

Após a intervenção no espaço exterior, pode-se verificar vários aspetos, por exemplo, no jogo da macaca as crianças automaticamente, colocavam-se em fila e aguardavam pela sua vez para jogar e quando alguma não jogava segundo as “regras” do jogo evidenciavam conhecimentos prévios sobre como se jogava o mesmo, e entreajudavam-se de forma a que todas jogassem corretamente demonstrando também um grande sentido de autonomia (cf. Apêndice D).

Em suma, todo o percurso vivenciado no contexto da EPE, foi vivido de uma forma atenta e indagadora, pois permitiu a criação de um ambiente educativo, tanto no interior como no exterior como promotor do desenvolvimento da criança. As ações desenvolvidas permitiram uma transformação do ambiente educativo proporcionando aprendizagens significativas e diversificadas na vida da criança, através do respeito pelo ritmo e pela opinião do outro e na vida profissional da docente estagiária, através da colaboração entre os pares, na compreensão das realidades do contexto educativo e das crianças, levando-a a questionar-se e a refletir sobre as práticas educativas em prol do bem-estar e do desenvolvimento holístico das crianças.

2. Percurso vivenciado no 1.º CEB

As experiências vivenciadas em contexto do 1.ºCEB foram significativas, de uma aprendizagem constante e adaptabilidade à realidade vivenciada, devido à pandemia mundial do Covid-19, uma vez que as primeiras semanas foram realizadas em contexto presencial e as restantes em regime de ensino a distância. Face a esta situação, o presente capítulo numa primeira parte apresentará as propostas que foram desenvolvidas com a turma e algumas propostas de estratégias a adequar, e numa segunda parte serão evidenciados os desafios propostos à turma e às famílias em contexto de ensino a distância, sendo que em ambas as partes será efetuada uma reflexão crítica.

Deste modo, as primeiras semanas de observação e cooperação na PES, foram centradas numa observação direta e sistemática, que permitiram compreender o contexto educativo na sua globalidade, isto é, nas dimensões que o integram, permitindo um maior conhecimento também de cada criança de forma mais individual ficando a conhecer os seus interesses e as suas necessidades.

Em contexto presencial denotou-se que as crianças tinham interesse na área da Matemática e do Estudo do Meio, na das Expressões, com mais enfoque na plástica. Tendo em conta que uma grande maioria da turma tinha algumas dificuldades em estarem concentradas, e por vezes em trabalharem em equipa, surgiu a necessidade da criação de um Atelier de Artes Visuais que se realizaria uma vez por semana durante toda a PES. Para além disso, algumas crianças apresentavam algumas dificuldades na proporcionalidade das letras, e existia a necessidade de algumas poderem explorar um espaço mais alargado para as escreverem, aprimorando a sua caligrafia. Neste sentido é importante ter em consideração que as artes, sejam elas plásticas e visuais, musicais, dramáticas ou motoras, detêm um papel imprescindível para o desenvolvimento integral da criança, isto é, tanto ao nível pessoal, social como cultural e cognitivo, uma vez que articulam as emoções e a sua imaginação (Lowenfeld & Brittain, 2006). Foi delineado para a Unidade Curricular um conjunto de propostas didáticas a serem desenvolvidas e articuladas com as outras áreas do currículo,

promovendo uma interdisciplinaridade, com a turma do 1.º ano, que não seguiu o caminho pretendido devido ao ano atípico vivenciado. Assim, o principal objetivo da díade era promover momentos de desenvolvimento artístico livre e de exploração e criação artística, através de vivências significativas, com um intuito pedagógico didático, em que “os alunos têm oportunidade de fazer um percurso formativo, no qual os conhecimentos (cor, forma, linha, textura, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, entre outros)” (Ministério da Educação, 2018, p. 5) são explorados.

Desta forma a ação desenvolvida com a turma, inicialmente, iniciou-se com um diálogo em grupo, na sala de aula, no sentido de compreender quais as letras que eles se lembravam e identificavam, sendo perceptível o facto de muitas das crianças não saberem identificar as letras. Posteriormente, a turma foi dividida em dois grupos, sendo cada um composto por 9 elementos, uma vez que estavam a faltar dois alunos. Seguidamente, cada grupo dirigiu-se para o polivalente em que estavam duas folhas de papel de cenário, caixas de ovos com diferentes tintas e pinceis de diferentes tamanhos e espessuras. Cada grupo sentou-se ao redor do papel de cenário e foram-lhes dadas algumas indicações, nomeadamente, a de terem de desenhar as letras que tinham aprendido até ao momento, a de poderem explorar o papel livremente, ou seja, escrever e pintar no sítio que quisessem, o de respeitarem o espaço e o tempo dos colegas e o de tentarem conversar de forma a não falarem mais alto do que a música que estaria a tocar. Após a díade ter dado indicação de que poderiam começar, as crianças envolveram-se de uma forma fascinante, o sentido de responsabilidade de algumas crianças em tentarem fazer com que a turma prestasse atenção à música que estava a tocar fez com que o ruído fosse estagnando. Ao longo do desenrolar deste momento a tríade ia questionando os alunos um a um quais as letras que já tinham desenhado, e depreendeu-se que alguns apresentavam algumas dificuldades no reconhecimento das letras, e no momento em que estavam a desenhar e quando questionados diziam sem qualquer tipo de ajuda tanto do professor como de outro colega qual a letra em questão. No caso do L. que durante as aulas referia não saber algumas delas, naquele momento desenhou-as e identificou-as sem dificuldade, assim, denota-se que através da expressão plástica a criança “desenvolve a capacidade de compreensão, expressão e criação” (Oliveira, 2003, p.40).

Para além disso, a criatividade delas foi tão interessante que, as crianças chegaram a escrever algumas palavras e a completarem as palavras umas das outras (cf. Apêndice G), evidenciando o trabalho cooperativo, maximizando as aprendizagens de todos principalmente na apropriação da escrita, tratando-se assim de um meio de representação e comunicação (Lopes & Silva, 2009). O ensino explícito da escrita, engloba um grande processo, pelo que quando o professor promove o contato do desenho da letra relacionado com outros processos, sem ser o da escrita, faz com que a consciência gráfica seja mais compreensiva (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Assim, para além de as crianças explorarem o desenho da letra, tal como na ação evidenciada, iriam explorar em terra e de uma forma ainda mais livre e natural. Reflete-se que a ação poderia ter ocorrido de uma forma mais organizada, isto porque se a turma tivesse sido dividida em quatro, o espaço e o tempo teriam sido geridos de modo mais adequado e com a exploração de outros materiais, no entanto ressalta-se que foram respeitados os ritmos de cada criança.

Tendo em consideração que é necessário respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança e as suas necessidades, a ação apresentada, foi direcionada para o aluno com NAS, de uma forma mais adequada, uma vez que este em vez de desenhar as letras tinha de escrever o seu nome, pois era algo que ainda apresentava algumas dificuldades (cf. Apêndice G). Com o intuito de cativar a atenção do aluno, foi-lhe lançado o desafio de ser ele a ir buscar os materiais necessários, assim, quando se deslocaram o interesse e o entusiasmo foi-se tornando mais evidente. Bem como, o seu sentido de autonomia, de responsabilidade e o dever de preservar o material.

A organização do espaço e do tempo foram geridas de forma adequada, uma vez que o material foi devidamente organizado no chão, tendo sido dada oportunidade de escolha na utilização dos pincéis e nas tintas. A autonomia, a concentração, a responsabilidade e a alegria que sentia ao desenhar as letras e fazer a correspondência de cada uma delas era entusiasmante e uma conquista. Identificava com facilidade as vogais, e sentia uma maior dificuldade na identificação das consoantes, recorrendo à professora quando sentia alguma dificuldade. Por fim, explorou o papel de cenário desenhando aquilo que estava a sentir no momento, desenhando livre e espontaneamente interesses bem vinculados por ele desde o primeiro dia, que foram essenciais para o desenvolvimento das práticas em contexto de ensino a distância. Este momento

de exploração do nome com as tintas, também o levaram a explorar as potencialidades daquele material sem que houvesse certo ou errado, para além de não o prender a uma cadeira, diminuindo os níveis de stress que muitas vezes eram observados na sala. Deste modo, a criança F, apesar de não ter o desenvolvimento cognitivo das demais crianças, acabou por demonstrar que a arte pode ser vivida e sentida por todos com as suas particularidades.

Assim, verifica-se que a expressão plástica traz múltiplas vantagens no desenvolvimento e na concentração das crianças, principalmente das que são de difícil concentração.

A diferenciação pedagógica, atendendo aos princípios evidenciados no primeiro capítulo, foram essenciais ao longo do desenrolar da atividade informal nos dois momentos. Foi sempre seguida e respeitada, com a turma em geral, uma vez que cada criança pôde desenhar ao seu ritmo e sem pressão por parte do professor, e com o F. adequando para a escrita do seu nome, e para os desenhos livres, e não se centrando nas letras.

Desta forma as primeiras semanas em contexto foram essencialmente de observação direta e sistemática, o que permitiu compreender a grande heterogeneidade da turma, uma vez que os alunos apresentavam diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, interesses e competências. Tal despoletou logo na primeira semana a necessidade de colaborar e cooperar com a professora cooperante, no sentido de se conseguir alcançar e contribuir para o desenvolvimento e uma aprendizagem significativa dos alunos. Surge assim, a necessidade de existir uma educação inclusiva aliada à diferenciação pedagógica, a qual seria o foco da díade ao longo da PES, com o desenvolvimento de um Projeto de Intervenção sobre esta problemática que não teve o caminho pretendido devido à conjectura vivenciada, pois não foi possível dar continuidade de uma forma tão profunda e objetiva.

A tríade cooperou e colaborou, no sentido de adequar e atenuar estratégias para se conseguir alcançar as especificidades e dificuldades dos alunos de uma forma mais individualizada. Desta forma, e tendo em conta que as crianças estavam organizadas em grupos e tendo em consideração os diferentes ritmos de cada uma, a tríade organizou-se e definiu que ficaria cada uma responsável com um grupo de crianças. Ao longo das aulas iriam ser promovidos momentos de cooperação entre os alunos, baseado num grupo informal de aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009) em que os alunos com facilidade na leitura

ajudavam os colegas com dificuldades nesta vertente. Esta estratégia utilizada, inicialmente, foi encarada pelos alunos como uma incerteza, alguns questionavam a tríade se de facto podiam mesmo ajudar os colegas a ler- pois esta estratégia nunca tinha sido utilizada-, e quando o fizeram. Denotou-se uma realização e um entusiasmo por ambas as partes, e tal como, referem Lopes e Silva (2009) através da cooperação existe uma grande conjugação de esforços, um acréscimo a nível da responsabilidade, principalmente de uma forma individual e uma interdependência caracterizada por ser positiva.

O aluno com NAS tinha acompanhamento por parte de uma professora de Educação Especial, no entanto, o trabalho que deveria ser realizado com ele dentro da sala era bastante exigente, visto que ele tentava fugir para não realizar as atividades propostas e era necessário adequar estratégias e recursos para o motivar. Claro que o facto de estarem duas futuras profissionais da educação e a professora cooperante na sala de aula, permitiu que fosse possível fazer uma diferenciação pedagógica adequada ao ritmo de aprendizagem deste aluno. No entanto salienta-se que o mesmo se torna um grande desafio quando é somente um professor titular a acompanhar a turma, que sendo esta tão heterogénea dificulta a aprendizagem adequada de cada um, algumas das soluções seriam por exemplo, existir um professor do Ensino Especial que acompanhasse mais vezes a turma, ou então esta ser diminuída.

Uma das estratégias utilizadas foi ir ao encontro dos interesses do F, que passavam por ouvir histórias, falar sobre a praia, o gosto por animais e em particular por gatos e por carros. Neste sentido, procurou-se ao longo das semanas de cooperação criar recursos ou organizar algumas atividades, baseadas na pedagogia de Montessori, que fossem encontro dos seus interesses e que ocorreram com bastante sucesso, uma vez que o aluno ficava concentrado, motivado e revelava aprendizagens no final desses momentos. A diáde desenvolveu alguns materiais de Montessori, tal como evidenciam as figuras 7 e 8 em que o F. poderia utilizar como forma de aprender os números e as letras, e as restantes crianças poderiam explorar noutros momentos. A utilização desta metodologia prendeu-se com o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontrava e nas suas necessidades.



Figura 7 - F. a explorar livremente a caixa



Figura 8 - Aluno a realizar a correspondência do número à quantidade

Uma vez que, iria ser criada uma caixa com diferentes materiais, para todos explorarem, mas cada um ao seu ritmo, isto é, para os alunos que terminavam as tarefas com mais facilidade, tendo assim a possibilidade de experimentar materiais sensoriais, em vez de fichas; para os alunos que demoravam porque tinham dificuldades e acabavam por sentirem menos motivação, fazendo assim com que tivessem um estímulo muito positivo e para o F. pois era uma criança que necessitava de mais materiais sensoriais no seu processo de aprendizagem. Com esta estratégia era possível que todos gerissem os seus ritmos de trabalho e existiria uma diferenciação pedagógica e adequada indo ao encontro das potencialidades que esta causa numa escola inclusiva, tal como já foi evidenciado no capítulo I.

Quando se reflete acerca da escola inclusiva, perspetiva-se que esta seja uma escola para todos, tal como foi elencado ao longo do relatório, mas tendo em consideração a conjectura vivenciada pela pandemia mundial, questiona-se até que ponto a escola consegue ser uma escola para todos. Atendendo às disparidades existentes a nível socioeconómico, as crianças não têm todas os mesmos recursos, ou acesso à informação, assim, surgiu o Estudo em Casa como sendo uma estratégia do Ministério da Educação.

O Estudo em Casa estava organizado por diferentes disciplinas do 1.º ao 9.º ano de escolaridade, no entanto será feita uma reflexão somente no 1.º e 2.º ano de escolaridade, pois a mestrandia estava a estagiar com uma turma de 1.º ano. Neste sentido, é importante salientar que apesar de estes dois níveis de escolaridade funcionarem “como um *continuum* no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita” (Ministério da

Educação, 2018, p. 4). As crianças encontram-se em níveis de aprendizagem um pouco distintos, pois no 1.º ano de escolaridade o processo de ensino da leitura e da escrita está a ser iniciado e que para além disso, “a consecução eficaz da aprendizagem da decifração requer a cumplicidade entre os dois intervenientes (o aluno e o professor)” (Sim-Sim, 2009, p.25). Logo, requer não só proximidade, mas também um ensino mais específico, algo que através desta organização do Ministério da Educação é mais complicado os alunos fazerem uma aprendizagem adequada, pois as que se encontram no 2.º ano já estão num nível de aprendizagem destas vertentes um pouco mais avançado do e são mais autónomas do que as do 1.º ano, tendo conteúdos e competências díspares.

Os alunos tinham acesso a diferentes componentes do currículo, nomeadamente ao Português, Hora da Leitura, Estudo do Meio, Estudo do Meio e Cidadania, Matemática, Educação Física, Português Língua Não Materna (1.º ao 9.º ano) e Educação artística (1.º ao 9.º ano). A organização da Educação artística não era a mais adequada uma vez que a diferença de idades e de interesses difere imenso em todas, fazendo com que muitas vezes as crianças não se sintam motivadas para ouvir e fazer os desafios propostos. Ainda inserido nesta área, mas mais concretamente com Expressão Musical e Expressão Plástica, a organização temporal fazia com que as aulas fossem lecionadas com alguma rapidez, não permitindo que as crianças usufríssem, e desfrutassem do momento de uma forma rica e completa, uma vez que as artes promovem o desenvolvimento integral da criança, tal como já foi elencado ao longo do relatório. Ressalta-se ainda a Hora da Leitura, em que eram partilhadas algumas histórias, no entanto em grande quantidade, pois em algumas aulas eram lidos cerca de três a quatro livros e as crianças tinham de reter muita informação e distinta.

Os livros têm imensas potencialidades, desde o facto de contribuírem para o “desenvolvimento da linguagem, a aquisição do vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão” (Mata, 2008, p. 72) e permitirem criar uma interdisciplinaridade entre Português, Matemática e Estudo do Meio. Sendo este uma estratégia de ensino e aprendizagem, que permite a articulação de saberes disciplinares e a unificação do saber, percecionando assim o livro como um ponto aglutinador de aprendizagens. Para além disso, no início das aulas os professores apresentavam o plano de aula, que permite uma melhor organização tanto para

o professor como para as crianças e estas ficam a saber o que vão aprender. Ressalta-se ainda a importância de os professores registarem no quadro ao longo da aula, os conteúdos, permitindo uma melhor perceção por parte dos alunos que mais facilmente faziam o registo no caderno diário, e acompanhavam melhor a aula a distância e permitia uma maior proximidade à rotina presencial.

De facto, o Estudo em Casa, permitiu todos conseguissem assistir aos conteúdos, fazendo com que as famílias ajudassem mais facilmente os seus educandos, e realizassem tarefas e desafios mais lúdicos. Estes desafios eram facilmente realizados em casa, uma vez que, necessitavam de materiais de desperdício ou produtos alimentares básicos e assim as crianças acabavam por aprender, através do brincar e de tarefas do quotidiano, atenuando o distanciamento social vivenciado, acabando por motivar as crianças.

Para além disso, elenca-se o facto de a grande maioria dos professores dizerem como se sentiam, se estavam nervosos, felizes, isso acabava por transmitir e promover, apesar de todo este distanciamento, uma certa proximidade para com as crianças. Questioná-las sobre como estavam e se estavam aconchegadas e prontas para trabalhar acabava por criar um momento mais descontraído e apelativo para aqueles que estavam em casa. Além do mais, ao longo das aulas iam fazendo algumas pausas, e algumas questões, tal como se estivessem numa sala de aula, com as crianças ao seu redor e lhes dessem tempo para conseguirem responder e assimilar os conteúdos. Orientavam-se pelos documentos orientadores do 1.º CEB que explicitam os conteúdos que vão ser abordados naquela aula, e têm como complemento sugestões de atividades e recursos complementares que os alunos podiam seguir ao longo das aulas ou posteriormente. A disponibilização de todos estes recursos permitiu que o ensino a distância fosse mais significativo, e aos poucos as crianças conseguissem ir ultrapassando algumas dificuldades, que só serão atenuadas, presencialmente com o professor. Pois só assim se consegue mais facilmente respeitar o ritmo de cada aluno e adequar as estratégias necessárias para conseguir ultrapassar as dificuldades de aprendizagem.

O ensino a distância foi uma nova realidade para todos os envolvidos, alunos, professores e famílias, em que a relação escola-família teve de ser um grande alicerce para garantir uma boa estabilidade às crianças. Em que as capacidades de adaptação e de adequação das aulas, foram um grande desafio para os

professores, e a reorganização de expectativas e dinâmicas foram uma constante de forma a que cada interveniente conseguisse dar o melhor de si, em prol do desenvolvimento integral dos alunos. A preocupação em conseguir adequar as aulas síncronas às particularidades de cada um, uma vez que a turma apresentava uma grande heterogeneidade, foi uma constante, a ansiedade do desconhecido, e a gestão do grupo e do tempo foram algumas das dificuldades sentidas. No entanto, o trabalho colaborativo, entre as docentes estagiárias, a professora cooperante e as famílias, fizeram com que se conseguisse atenuar a grande distância vivenciada nos últimos meses e contribuiu para que todos vivenciassem outras experiências, mas acima de tudo conseguissem ver os seus colegas, aqueles com quem partilhavam bons momentos e se entreadujavam.

A reorganização dos modos de ensinar e de adequar as práticas letivas embarcou também uma grande preocupação, nomeadamente, a de auxiliar e promover aprendizagens diversificadas, significativas e adequadas a cada um dos alunos. Tendo em conta que a turma era tão heterogénea, tornava-se mais difícil conseguir, através do ensino a distância, conseguir-se fazer uma diferenciação pedagógica, pois nem todos os alunos tinham recursos tecnológicos (telemóvel, computador, *tablet*, impressora) ou acesso à internet, dificultando assim o acesso à informação e aos conteúdos necessários.

No sentido de atenuar este distanciamento, a professora cooperante criou um grupo, numa plataforma digital (*Whatsapp*), com todos os encarregados de educação e com o par pedagógico, no qual, foi feita a partilha de dúvidas, dificuldades, alegrias e conquistas. Foi também através do grupo que a tríade foi lançando alguns desafios aos alunos e às suas famílias, existindo assim uma relação estreita entre a escola e a família cujas vantagens foram elencadas no capítulo I. Também esta relação foi sendo otimizada ao longo do tempo, uma vez que os pais participavam nas propostas lançadas e davam o feedback de como os filhos reagiram e as dificuldades sentidas por eles.

Nas primeiras semanas de Ensino a distância, era realizada uma aula por semana, através da Plataforma *Zoom*, com outra professora da instituição, seguindo o Método Fonomímico de Paula Teles, tendo a duração de 30 minutos. A turma era dividida em dois grupos, com o intuito de se conseguir alcançar cada aluno de uma forma mais individual, ressalta-se que nunca participaram nas aulas todos os alunos constituintes daqueles grupos, ou seja, em cada grupo ficavam dez e somente uma média de 5 ou 6 é que participavam. Quanto aos

restantes, alguns, como os encarregados de educação tinham de continuar a trabalhar ficavam em casa dos avós que não sabiam utilizar os recursos tecnológicos e como tal acabavam por não assistir, outros não davam tanto feedback, nem demonstravam interesse em que os seus educandos participassem nas aulas síncronas. No entanto, ocorreu uma situação de uma aluna que queria participar ativamente e como estava a viver com a avó não conseguia aceder à plataforma definida, e as docentes estagiárias adotaram a estratégia de fazer videochamada através da rede social *Facebook*, ao mesmo tempo que decorria a aula, fazendo com que esta conseguisse assistir. De facto, a imprevisibilidade dos tempos vividos, trazia consigo uma importante capacidade de reorganização e adaptação de estratégias para os professores e a tríade foi tentando atenuar esta situação.

Ao longo das aulas síncronas com a professora da instituição os alunos eram divididos por pequenos grupos, umas vezes constituídos por dois ou três elementos em que tinham de proceder à leitura das frases apresentadas, e acabavam por ser sempre os mesmos a participar enquanto outros permaneciam em silêncio. Uma das estratégias que a díade utilizaria ao longo destas aulas, seria a de promover a participação de um aluno de cada vez, uma vez que as aulas não tinham a presença de mais de oito alunos cada uma sendo possível fazer com que cada um participasse e respeitando o tempo de gestão da aula.

Para além destas aulas com outra professora da instituição, uma vez por semana era também realizada uma aula, com a professora cooperante e as professoras estagiárias, na qual era lançado um desafio e todos partilhavam como se estavam a sentir. As tarefas que eram propostas pela professora cooperante foram mudando todas as semanas, inicialmente, eram propostas as tarefas dos manuais fazendo com que ao fim de algumas semanas as crianças se comesçassem a sentir desmotivadas. Assim, em diálogo com a díade a professora cooperante foi lançando um conjunto de atividades que não necessitavam do manual, e tentava numa grande maioria das vezes relacionar as suas propostas com as do Estudo em Casa, uma vez que as crianças tinham de assistir diariamente. Desta forma, todos os intervenientes geriam o tempo da melhor maneira e caso sentissem alguma dificuldade na realização das tarefas contactavam a professora cooperante ou exponham nas aulas síncronas.

O F. como não realizava as tarefas do manual, e não assistia com tanta assiduidade às aulas síncronas, tendo para além das duas já referidas, uma com a professora de Ensino Especial, realizava algumas tarefas propostas pela díade. No sentido de haver uma organização e se tentar adequar as práticas às necessidades do aluno a professora cooperante e a professora do Ensino Especial definiram que de forma intercalar numa semana uma delineava as tarefas e na semana seguinte a outra. No entanto, a professora cooperante lançou o desafio à díade de delinear as atividades para o aluno e desta forma baseou-se no Modelo Curricular de Maria Montessori, evidenciado no capítulo I, tentando dar continuidade às práticas do ensino presencial. Deste modo, o primeiro conjunto de atividades sugeridas centravam-se num dos seus principais gostos, a sua gata de estimação, assim, uma das professoras estagiárias lançou-lhe o desafio de apresentar a sua gata, referindo algumas das suas características físicas e o que gostavam de fazer juntos, nesse mesmo vídeo a professora apresentava os seus gatos e iam referindo algumas características, com o intuito de ajudar o aluno na oralidade. Salienta-se o papel da mãe, que após realizar o conjunto de atividades propôs ao seu educando a realização da ilustração do seu animal de estimação e a escrita de algumas das suas características (cf. Apêndice H), depreende-se o grande envolvimento e estimulação por parte da encarregada de educação que ia dialogando com a tríade para tentar compreender quais as atitudes e estratégias a adequar de modo a cativar e motivar o F.

Para além das atividades relacionadas com a sua gata, foram criados conjuntos de desafios que tinham uma continuidade, mas centrados na praia, que envolviam todas as áreas do saber, mas adequados para o aluno, envolvendo a Expressão Musical, a Expressão Plástica e o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, mas num sentido mais sensorial (cf. Apêndice H1). Esta continuidade permitiu que o F. conseguisse identificar as vogais, algo que ele tinha bastante dificuldade, foi assim através da canção que ele conseguiu memorizar e compreender as vogais, identificando-as com maior facilidade. Este momento foi marcante principalmente para a encarregada de educação que estando em contacto diário com o F. se emocionou quando o educando identificou as vogais autonomamente.

As sessões síncronas tinham um sentido de partilha, de proximidade de momentos para os alunos conversarem uns com os outros, propiciando alguma

proximidade e interação entre o professor e o aluno e entre alunos que transmite mais motivação e confiança aos mesmos (Brok, Brekelmans & Wubbles, 2004).

Para além disso, eram realizadas algumas leituras, de livros do Plano Nacional de Leitura, com recurso ao PowerPoint, de forma a ser mais interativo e cativante para os alunos, mas sobretudo fomentar o gosto pela leitura, tentar atenuar as dificuldades e incentivar ao processo de aprendizagem da leitura. No entanto, eram realizadas algumas dinâmicas díspares, na leitura da história “A ovelhinha preta” de Elizabeth Shaw, o PowerPoint apresentava somente as ilustrações do livro e a leitura era realizada pela professora cooperante de forma pausada e iam realizando algumas paragens para fazer algumas questões de interpretação à turma. De facto, esta estratégia era adequada, pois a história era muito extensa e fazia com que os alunos ficassem cansados, e era possível compreender se estavam a interpretar a história. No final, foi apresentado um *kahoot* aos alunos em que existiam outras questões de interpretação do texto e servia como momento de consolidação da obra, o qual foi realizado posteriormente à aula síncrona, uma vez que a gestão do tempo não foi a mais adequada, levando a que realizassem posteriormente com as famílias. O *feedback* recebido foi positivo e as crianças na aula síncrona seguinte salientaram que adoraram realizar o *kahoot*, e quais as dificuldades sentidas.

Foi lançado também o desafio de ilustrarem a ovelhinha preta com os materiais que tivessem disponíveis, fazendo com que houvesse um contato com a Expressão Plástica e dando uma pequena continuidade ao Atelier que seria vivenciado na prática presencial (cf. Apêndice H).

Num outro momento, aquando da leitura “Corre, corre cabacinha” de Alice Vieira, o *PowerPoint* para além de evidenciar as ilustrações apresentava também o texto permitindo que as crianças acompanhassem de uma forma mais facilitada e o processo de aprendizagem da leitura estivesse mais elencado. Tendo em consideração que a gestão do tempo foi bem controlada foi possível realizarem um *kahoot*, mas desta vez na área da matemática, na realização de operações básicas, na sua representação horizontal.

A gestão do grupo e do tempo no desenrolar deste momento, foi essencial para respeitar o ritmo de cada aluno, assim, o tempo definido para realizarem o cálculo era de aproximadamente 5 minutos, isto porque alguns precisavam de mais tempo para o efetuar. Respondiam de forma rotativo e incentivavam-se uns aos outros para o realizarem, o cálculo formal esteve também presente, pois

alguns alunos não precisavam de materiais nem outra visualização, realizando assim o cálculo mental, que na perspectiva de Buys (2001) permite que a criança calcule livremente, sem qualquer tipo de restrições e desenvolva estratégias de cálculo. Note-se que os alunos se encontravam em diferentes níveis de desenvolvimento do cálculo, evidenciados por Treffers e Buys (2001), nomeadamente, cálculo por contagem – recorre a material para facilitar a visualização da contagem –, cálculo por estruturação – com recurso à reta numérica, ou à decomposição do número e por fim o cálculo formal já evidenciado.

Numa das últimas aulas síncronas, foi feita uma surpresa aos alunos, pois a professora cooperante semanalmente solicitava aos encarregados de educação um vídeo ou um áudio com a realização de uma leitura. Assim, foi feita a junção dos vídeos com as leituras de todos, permitindo que se conseguissem ver uns aos outros, com o intuito de os motivar a ler.

A díade lançou um desafio aos alunos, intitulado como “Hoje partilho o que gosto de fazer”, tinha como principais objetivos encurtar o distanciamento social que todos estavam a vivenciar e envolver as crianças numa atividade prazerosa e de partilha, onde fosse possível ensinar e aprender com os amigos. Assim, as crianças podiam desenvolver a competência oral, através da reprodução de curtas mensagens e partilhar as suas ideias, conhecimentos e sentimentos (Ministério da Educação, 2018), podiam conhecer-se melhor umas às outras e promover experiências diversificadas e ricas, mas sobretudo atribuir-lhes um sentido de responsabilidade, de partilha e de valorização daquilo que todas sabem. O desafio foi lançado às crianças através de um vídeo em que uma das professoras estagiárias realizou um vídeo a partilhar o que gostava de fazer e a incentivá-las a participar, através da gravação de um vídeo, foi realizado também para os encarregados de educação um pequeno documento orientador com algumas indicações no sentido de ajudarem os seus educandos. A díade tentou procurar que as famílias se organizassem e gerissem o seu tempo da melhor maneira, definindo a data de envio com um espaço de três semanas, tentando respeitar assim as fragilidades e o ritmo de cada família.

O desafio foi recebido com alegria, no entanto, apesar de haver um tempo prolongado para a entrega e apesar de as estagiárias terem enviado um vídeo a demonstrar o que gostavam de fazer e de incentivar as crianças ao longo das aulas síncronas a realizarem algo, somente 4 é que partilharam o que gostavam

de fazer. Foi interessante perceber o impacto que esta experiência teve nas crianças que partilharam, a M. ensinou a fazer o bolo da caneca, demonstrou um grande sentido de organização isto porque tinha os ingredientes e os utensílios devidamente organizados e era bastante autónoma e explicitando os passos com grande facilidade. O M. referiu que gosta de ler livros sobre animais para saber mais sobre eles, e apresentou os desenhos feitos por ele, muito organizadamente, assim como as suas construções com legos. Era uma criança que tinha vergonha em falar para um público vasto, no entanto, apresentou o que gostava de fazer, confiante e com um grande brilho nos olhos por fazer esta partilha. O S. deliciou os amigos e as professoras com uma receita de bolachas de manteiga de amendoim, evidenciando também um grande sentido de organização pois tinha os ingredientes dispostos em cima da mesa, explicou passo a passo e apresentava como ficava o produto a cada passo, estava um pouco mais reticente e a mãe foi ajudando-o, mas a felicidade com que partilhou aquele momento fez com se percebesse que estava entusiasmado por partilhar algo que gosta de fazer com os restantes colegas. Por fim, o S. apresentou todos os intervenientes a jogar à bola e vestido a rigor, e que acabou por despoletar o envolvimento de uma parte da turma, famílias, todas as professoras estagiárias e a professora cooperante. Pois surgiu um mote de vídeos de familiares a jogarem futebol, os pais demonstraram ser proativos, e tendo em consideração que o futebol é um interesse comum, promoveu o envolvimento de todos. Destarte, o desafio não foi relativo ao desenvolvimento cognitivo, mas sim ao desenvolvimento pessoal e social, em promover a partilha e a afetividade de mostrarem aos outros um pouco de si, e de promover, intensificar e valorizar ainda mais a relação escola-família.

Deste modo, a prática vivenciada em contexto do 1.º CEB foi uma grande aventura, um percurso difícil, mas desafiante, em que as primeiras semanas de observação e cooperação se tornaram fulcrais para a adequação de práticas a distância mais ricas e diversificadas, mas sobretudo respeitando os ritmos e as fragilidades das famílias. Toda a situação vivenciada permitiu um crescimento a nível profissional, através da reorganização e da necessidade de adequar estratégias e a prática; encontrar soluções para as crianças que não tinham acesso às TIC; um crescimento a nível de troca de conhecimentos entre todos os intervenientes, com vista ao desenvolvimento integral de todos os alunos.

Reflexão Final

A presente metarreflexão pretende evidenciar de uma forma reflexiva o processo de formação ocorrido ao longo da PES em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na sua vertente presencial e à distância que abrangeram a aquisição de saberes teóricos, éticos, deontológicos e práticos.

As características multidimensionais da construção e do conhecimento profissional docente são essenciais para uma *praxis* de qualidade e adequada, sendo que o processo de formação inicial, centrado nos objetivos primordiais da PES, promoveram um vasto leque de aprendizagens e saberes profissionais, que devem ser um continuum na formação ao longo da vida profissional, através da atualização e adequação às mudanças sociais, para a melhoria da prática educativa (Alarcão & Sá-Chaves, 2000). A formação de professores deve englobar um conjunto de processos significativos que desenvolvam competências relevantes para uma ação profissional com qualidade, ademais a Prática Educativa proporcionou um leque de partilha de saberes, de colaboração e interação entre diversos intervenientes, nomeadamente, as crianças, os docentes cooperantes, as supervisoras institucionais, as famílias e restante equipa educativa.

Desta forma, também o caráter observador, reflexivo e crítico, baseado numa Metodologia de Investigação-Ação, envolto no seu processo cíclico ação-reflexão-ação constituiu-se pertinente para compreender as especificidades e necessidades de cada criança. A observação deteve extrema importância para a prática, em que os instrumentos de observação permitiram compreender o contexto e os comportamentos das crianças, facilitando assim, a “construção de uma relação professor/aluno mais aprofundada” (Ferreira & Santos, 2007).

Também o trabalho colaborativo se destacou ao longo das duas valências, em que através de reuniões e conversas informais se apresentavam as dificuldades sentidas ao longo da prática, e tanto a Educadora cooperante, como a Professora cooperante e as supervisoras institucionais encaminhavam a docente estagiária a seguir o melhor caminho e a adequar as estratégias e os recursos ao grupo/turma. Salienta-se ainda que os momentos de reflexão, formais e

informais, tanto com outros pares, como com outros docentes da instituição que acolheram a futura profissional de educação, contribuíram para melhorar a construção da identidade profissional que contribuía também para a evolução do contexto educativo envolvente (Perrenoud, 2000). Para além disso, destaca-se a articulação e trabalho cooperativo e colaborativo com os diferentes pares pedagógicos presentes no mesmo contexto educativo. Isto permitiu desenvolver práticas proativas, envolver as crianças de outras salas e promover a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB, contribuindo não só para o desenvolvimento das crianças, mas também para a da docente na aquisição de saberes e diversas inteligências, tornando assim este processo de formação ainda mais enriquecedor.

A transição educativa vivenciada permitiu compreender o desenvolvimento da criança em diversas fases da sua vida, permitiu ainda a intensificação do saber e de competências essenciais para uma profissional de perfil duplo. Mais se acrescenta que em cada um destes níveis educativos a criança deve explorar, criar e vivenciá-los respeitando o seu ritmo de aprendizagem, nunca devendo proceder à escolarização da etapa primordial da educação, e proporcionar momentos ricos e diversificados de livre exploração também na primeira etapa obrigatória da educação escolar.

Elenca-se ainda as dificuldades sentidas ao longo deste percurso, mais concretamente a gestão do tempo e a planificação adequada de práticas que englobassem todas as crianças, mas atendendo às características específicas de cada uma, ou seja, promover uma diferenciação pedagógica. Sem embargo, as mesmas foram ultrapassadas com a prática, com as reflexões realizadas e essencialmente com o trabalho colaborativo e cooperativo. Este trabalho colaborativo foi essencial ao longo do discorrer da PES, no entanto em contexto de 1.º CEB teve de ser ainda mais intensificado, uma vez que, atendendo à situação da pandemia mundial e a todas as repercussões que a mesma trouxe. Assim, a reorganização das práticas, passou essencialmente por se tentar adequar às famílias e com elas tentar atenuar o distanciamento social vivido, ressaltando-se que sem a articulação escola-família o percurso vivenciado não teria feito sentido, evidenciando-se ainda mais as potencialidades já auferidas no capítulo I.

No entanto, a Escola se voltar a utilizar o Ensino a Distância deve repensar no modo como chega a todas as crianças, tendo sempre o sentido de nunca deixar

nenhuma para trás, respeitando as suas condições socioeconómicas e os ritmos de cada família. As TIC foram uma estratégia e um recurso para fazer face à pandemia mundial com o intuito de atenuar o distanciamento social vivenciado e, mas mais do que nunca, depreendeu-se com este ano atípico que a proximidade, a relação existente e o vínculo afetivo entre o professor e a criança é muito mais relevante e essencial para o desenvolvimento integral da criança, presencialmente. Claro que a formação neste nível educativo ficou muito para além daquilo que era possível fazer, mas denota-se o espírito e a vontade de continuar a aprender e de se adequar às exigências da atualidade.

Em suma, a futura docente evidencia que a evolução ao longo de todo o processo formativo foi positiva, uma vez que as suas dificuldades foram ultrapassadas, e os desafios foram alcançados, bem como a capacidade de adaptação e de adequação de estratégias. A prática fez todo o sentido para se compreender a realidade existente nos contextos educativos, e potencializar a aprendizagem através da ação. A afetividade e a sensibilidade demonstraram ser um vínculo positivo no processo de ensino e aprendizagem permitindo que as crianças se sintam escutadas e confiantes

Ademais, intensifica-se mais, a existência de uma participação ativa, direta e participativa, na medida em que observou, caracterizou e refletiu sobre o contexto educativo, visando uma ação adequada e contextualizada. Neste sentido, as planificações tiveram sempre um caráter flexível, diversificado e contextualizado, sempre com o principal objetivo de ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, respeitando e privilegiando os ritmos de aprendizagem de cada uma. Bem como a utilização de diferentes estratégias para uma diferenciação pedagógica que se perspetiva como sendo a capacidade de responder à heterogeneidade do grupo/turma que o docente tem, fazendo com que cada criança aprenda (Perrenoud, 2000 & Tomlinson, 2004).

A formação inicial é essencial para a aquisição de conhecimento e de prática que prepara um pouco os mestrandos para o futuro, no entanto a mesma continua ao longo da vida, numa formação contínua em que com a prática é que se vai adquirindo cada vez mais experiência e conhecimento, que deverá ser complementado com ações de formação. Tudo isto em prol do desenvolvimento integral, daquelas que serão sempre o centro de toda a educação e da vida de um docente, as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho da Silva. (1964). *O Método Montessori*. Lisboa: Inquérito.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Org.). *Tornar a educação inclusiva*, 11-24. Disponível em <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/184683por.pdf>.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21-30.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Porto: Cortez Editora.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*, 89-122. Porto: Porto Editora.
- Antunes, A. & Almeida, I. (2002). *Educação musical da teoria à prática*. Escola Superior de Educação de Leiria, Leiria, Portugal.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Arregui, M., Pérez, J. & Villalba, M. (s.d.). *Enciclopédia Geral da Educação: Didática da Música*. Alcabideche: MM Oceano Grupo Editorial.
- Azevedo, A., Marques, L. & Baptista, M. (s.d.). *A organização do espaço e dos materiais refletem os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância?*. Direção Geral de Educação. Retirado de: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>.
- Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Bherin, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da educação infantil. *Horizontes*, 27 (2), 7-20.
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (janeiro/junho de 2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6 (1), 51-58. Disponível em
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buys, K. (2001). Mental arithmetic. In M. Heuvel-Panhuizen (Ed), *Children learn mathematics*, 121-146. Utrecht.: Freudenthal Institute (FI), Utrecht University & National Institute for Curriculum Development (SLO). Disponível em https://www.researchgate.net/publication/46616388_Children_Learn_Mathematics_A_learning-teaching_trajectory_with_intermediate_attainment_targets_for_calculation_with_whole_numbers_in_Primary_School.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima et al., *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*, 11-15. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caetano, P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-ação. *Revista de Educação*, 17, (1), 97-118.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, L. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 57-88.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: o discurso oficial (1934-1990)*. Porto: Porto Editora.

- Cardoso, S. (2018). *A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Castro, A., Ezquerro, P. & Argos, J. (2012). La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista española de pedagogía*, 253, 537-552.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. (11ª ed.). Barcelona: Graó.
- Correia, L. M. (2000). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2004). Projeto da Gestão Flexível do Currículo: Mais um contributo para o Debate. *Revista Educação, Sociedade & Culturas* (Online), 14, 176-179. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6969/2/83285.pdf>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. *In Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Edição do Conselho Nacional de Educação. Ministério da educação.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, 13, (2), 455-479.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De la Puente, J. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.

- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z (1996). *Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (2001). *IRA - Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Marturano, M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência *Eduser*. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 42 (3), 549-558.
- Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. In Vilela (Org.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República*, 95-98.
- Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudos de Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Flores, P. & Ramos, A. (2016, março). *Práticas com TIC potenciadoras de mudança*, 1.º Encontro Internacional na Docência (INCTE), Bragança, Portugal.

- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem - Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fortuna, R. (2000). *Sala de aula é lugar de brincar?*. Disponível em http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/ludicidade/valeria/texto_sala_de_aula.pdf.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto*. In Oliveira – Formosinho, J., Gambôa, R. (Orgs). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*, 48-81. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1995). *As Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Glauert, E. (2005). *A ciência na educação de infância*. Em I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento para a educação de infância*. Cacém: Texto Editora.
- Gonçalves, N. (2019). *A observação e escuta da criança. Um encantador caminho de descobertas, aprendizagens e conquistas*. *Cadernos de Educação de Infância*, (116), 34-37.
- Henriques, J. (2012). *A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Inácio, I. (2011). *A atitude dos professores em relação às vantagens da educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras da educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação de infância*, (90), 4-7.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade. Como educar num mundo frenético e hiperexigente?*. Lisboa: Planeta.
- Leite, C. (2000). Monodocência: coadjuvação. In Graça Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1.º ciclo*, 43-51.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (2006). Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou.
- Liublinkaia, A. (1973). *O Desenvolvimento Psíquico da Criança* (3.^a ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Lopes, J. & Santos Silva, H. (2009). A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lourenço, E. (2010). *Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva*. Belo Horizonte: Autentica.
- Marques, R. (1997). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas.

- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46. Doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.O.13.2260>.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *Revista Eduser*, 3, (2). Disponível em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/32>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. & Veiga, F. H. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 263-296.
- Menezes, C. (2014). Autodireção na aprendizagem. In F. Vieira, *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*, 63-101.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes*, 263-296.
- Miguez, G. (2004). *Descobrimos a linguagem escrita aos 3 anos: evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças ao longo de um ano*. Tese de mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: A descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des) Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA.

- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais/ Associação de Profissionais de Educação de Infância. ISBN:978-989-98072-5-9.
- Niza, S. (2007). As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5, 38-50.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Noffke, S. & Somekh, B. (2010). *Handbook of Educational Action Research*. Londres: Sage.
- Nóvoa, A. (2017b). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. doi:10.1590/198053144843.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In Oliveira-Formosinho T. Kishimoto, & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*, 13-36. Porto Alegre: Artmed.
- OliveiraFormosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogiaem-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4^aed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007^a). Pedagogia(s) da Infância: Reconstituindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (3.^aed), 13-42. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise psicológica*, 22(1), 81-93.
- Oliveira-Martins, G. org (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, M. (2003). *A Expressão Plástica e Desenvolvimento Curricular: Implicações para a Formação*. Educare: Apprendere
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A Reflexão e o Professor como Investigador*. Disponível em: http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*, (8.^aed.). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Peixoto, A. (2010). Atividades laboratoriais do tipo POER no Pré-Escolar: um tema das ciências físicas. *Revista Ibero-Americana*, 53, (5), 1-9.
- Pereira, R. (2012). Dormir com a Lua: Astronomia no pré-escolar. Dissertação de Mestrado. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Pereira, F., Crespo, A., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2011). *Educação inclusiva e educação especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: Um guia para diretores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1989). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária FEP. Disponível em <https://miniteia.files.wordpress.com/2015/04/piaget-jean-seis-estudos-de-psicologia.pdf>.
- Picanço, A. (2012). *A relação entre a escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, 33-67. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido a 2 de janeiro de 2020, de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quadros-Flores, P. A. (2016). A Identidade Profissional Docente e as TIC: estudos de Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto. Berlin: Novas Edições Académicas.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Porto: Tangerina, Educação e Ensino.
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Coimbra: Edições 70.
- Reis, S. (2012). *Educação Inclusiva – Estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular nas turmas de educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Rivero, A. & Díaz, C. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4 (44), 1-6.

- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, H. (1997). Música na creche: possibilidades de musicalização de bebés. *Revista da Abem*, 20, 79-88.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-93.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (1991). O professor como investigador: Leitura científica da investigação em Educação Matemática. Trabalho apresentado em SIEM 2001, in actas do XII SIEM, Vila Real.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim-de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, E. (2013). Profissão professor – saber profissional de referência. *Revista Profissão Docente*. Acedido a 14 de agosto <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/8760/1/Saber%20Profissional%20de%20Refer%C3%Aancia.pdf>.
- Silva, C. (2001). *Projeto Lethes/Peneda Gerês: uma investigação histórica*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, V. & Nista-Piccolo, V. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspetiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de

crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 23, (2), 191-211.

Teixeira, I., Batista, P., & Graça, A. (2017). A reconstrução da identidade profissional em comunidades de prática. In L. Correia, R. Leão, & S. Poças (Org.), *O tempo dos professores* (pp. 71-87). Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. ISBN: 978-989-8471-26-0.

Toft, H. (2018). Sete declarações sobre infância. *Revista Infância na Europa Hoje*, 1, 20-23.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNICEF. (1988/1990). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*. Disponível em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf.

UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura: Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. APEI.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância*. In T. Vasconcelos (Coord.), *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar Metodologias* (pp. 6-25). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Vonta, T. (2007). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. In Redescobrir *Vigotsky*, *Revista Noesis*, 77, 22-2.
- Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wauquiez, S. (2018). A escola ao ar livre. *Cadernos de Educação de Infância*, (1), 15-19.
- Zabalza, M. A. (1992). Organização dos Espaços. In M. Zabalza, *Didática de Educação Infantil*, 119-158. Rio Tinto: ASA.

Normativos legais e outros documentos

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Declaração de Salamanca. Acedido em 5 de janeiro de 2020, [http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf).

Declaração Universal dos Direitos da Criança – UNICEF, 20 de novembro de 1989. Acedido em 5 de janeiro de 2020, https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série-A n.º 34. Ministério da Educação, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65 – 1ª série. Ministério da Educação, Lisboa. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário Da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto de 2006. Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais do ensino básico e secundário. Diário da República n.º 165/2006, Série I de 2006-08-28. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005. Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República nº237/2005, Série I de 2005-08- 30. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa. Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação; Direção Geral de Educação.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-04-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República - 1.ª série – n.º 245. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República – 1.ª série n.º 126. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação Pré-Escolar e dos ensinos básicos e secundários.

Decreto-Lei n.º 163/2018, de 08 de agosto. Diário da República n.º 152, Série I. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Lisboa. Aprova o regime de acessibilidade aos espaços públicos, equipamentos coletivos e edifícios públicos e habitacionais.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República – 1.ª série n.º 240. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao determinado a introdução da disciplina de inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República – I Série-A n.º 240/2001. Ministério da Educação, Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República – 2.ª série n.º 128. Lisboa, Ministério da Educação e Ciência. Autonomia e flexibilidade curricular.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República - 2,ª série n.º138. Ministério da Educação, Lisboa. Aprendizagens Essenciais - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A. Assembleia da República. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Projeto Educativo do Agrupamento. (2018). Disponível em: <http://www.aert3.pt/index.php/documentos/docs-pee>

NM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO